This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Dette er en digital kopi af en bog, der har været bevaret i generationer på bibliotekshylder, før den omhyggeligt er scannet af Google som del af et projekt, der går ud på at gøre verdens bøger tilgængelige online.

Den har overlevet længe nok til, at ophavsretten er udløbet, og til at bogen er blevet offentlig ejendom. En offentligt ejet bog er en bog, der aldrig har været underlagt copyright, eller hvor de juridiske copyrightvilkår er udløbet. Om en bog er offentlig ejendom varierer fra land til land. Bøger, der er offentlig ejendom, er vores indblik i fortiden og repræsenterer en rigdom af historie, kultur og viden, der ofte er vanskelig at opdage.

Mærker, kommentarer og andre marginalnoter, der er vises i det oprindelige bind, vises i denne fil - en påmindelse om denne bogs lange rejse fra udgiver til et bibliotek og endelig til dig.

Retningslinjer for anvendelse

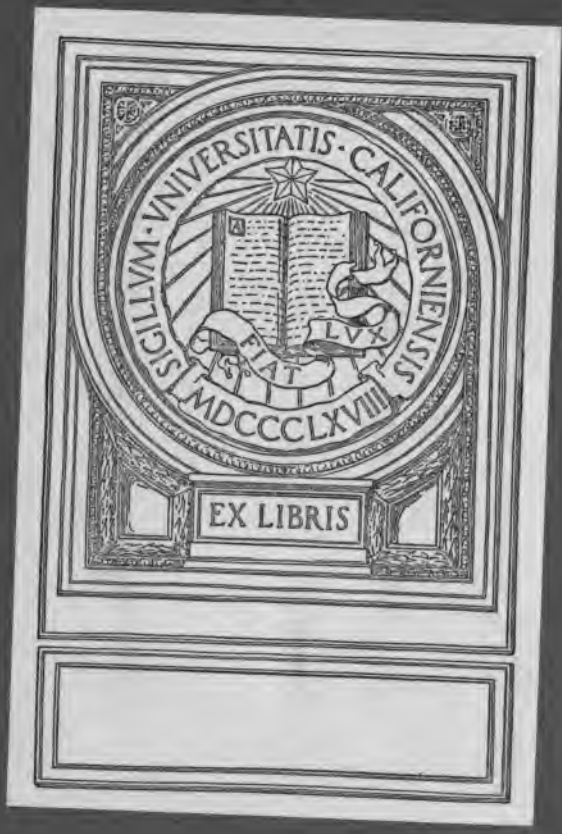
Google er stolte over at indgå partnerskaber med biblioteker om at digitalisere offentligt ejede materialer og gøre dem bredt tilgængelige. Offentligt ejede bøger tilhører alle og vi er blot deres vogtere. Selvom dette arbejde er kostbart, så har vi taget skridt i retning af at forhindre misbrug fra kommerciel side, herunder placering af tekniske begrænsninger på automatiserede forespørgsler for fortsat at kunne tilvejebringe denne kilde.

Vi beder dig også om følgende:

- Anvend kun disse filer til ikke-kommercielt brug
  Vi designede Google Bogsøgning til enkeltpersoner, og vi beder dig om at bruge disse filer til personlige, ikke-kommercielle formål.
- Undlad at bruge automatiserede forespørgsler
  Undlad at sende automatiserede søgninger af nogen som helst art til Googles system. Hvis du foretager undersøgelse af maskinoversættelse, optisk tegngenkendelse eller andre områder, hvor adgangen til store mængder tekst er nyttig, bør du kontakte os. Vi opmuntrer til anvendelse af offentligt ejede materialer til disse formål, og kan måske hjælpe.
- Bevar tilegnelse
  Det Google-"vandmærke" du ser på hver fil er en vigtig måde at fortælle mennesker om dette projekt og hjælpe dem med at finde yderligere materialer ved brug af Google Bogsøgning. Lad være med at fjerne det.
- Overhold reglerne
  Uanset hvad du bruger, skal du huske, at du er ansvarlig for at sikre, at det du gør er lovligt. Antag ikke, at bare fordi vi tror, at en bog er offentlig ejendom for brugere i USA, at værket også er offentlig ejendom for brugere i andre lande. Om en bog stadig er underlagt copyright varierer fra land til land, og vi kan ikke tilbyde vejledning i, om en bestemt anvendelse af en bog er tilladt. Antag ikke at en bogs tilstedeværelse i Google Bogsøgning betyder, at den kan bruges på enhver måde overalt i verden. Erstatningspligten for krænkelse af copyright kan være ganske alvorlig.

Om Google Bogsøgning

Det er Googles mission at organisere alverdens oplysninger for at gøre dem almindeligt tilgængelige og nyttige. Google Bogsøgning hjælper læsere med at opdage alverdens bøger, samtidig med at det hjælper forfattere og udgivere med at nå nye målgrupper. Du kan søge gennem hele teksten i denne bog på internettet på `http://books.google.com`


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

SPROGPÆDAGOGIKENS PSYKOLOGI

FORSØG PAA EN FREMSTILLING AF

SPROGUNDERVISNINGENS PRINCIPER

I DERES SAMMENHÆNG MED SPROGETS PSYKOLOGISKE NATUR

AF

CHR. B. FLAGSTAD

ADJUNKT VED METROPOLITANSKOLEN I KJØBENHAVN

KJØBENHAVN OG KRISTIANIA
GYLDENDALSKE BOGHANDEL
NORDISK FORLAG

MDCCCCXI

SPROGPÆDAGOGIKENS PSYKOLOGI

UNIV. OF CALIFORNIA

SPROG-PÆDAGOGIKENS PSYKOLOGI

- Call

FORSØG PAA EN FREMSTILLING AF

SPROGUNDERVISNINGENS PRINCIPER

I DERES SAMMENHÆNG MED SPROGETS PSYKOLOGISKE NATUR

AF

CHR. B. FLAGSTAD
ADJUNKT VED METROPOLITANSKOLEN I KØBENHAVN

KJØBENHAVN OG KRISTIANIA
GYLDENDALSKE BOGHANDEL
NORDISK FORLAG

MDCCCCXI

UNIV. OF
CALIFORNIA

KJØBENHAVN — FORLAGSTRYKKERIET

PR35
F53

OVERSIGT OVER INDHOLDET

Side

FORORD XV

I. ORDFORESTILLINGEN

A. LYDOPFATTELSENS NATUR

1) Spørgsmaalet om Ordforestillingernes Sammensathed og de derpaa beroende individuelle Forskelle 1

2) Nødvendigheden af dette Spørgsmaals psykologiske Besvarelse .. 4

3) Betydningen af patologiske Forstyrrelser for Undersøgelsen af den normale Taleævne 5

4) Den naturlige Ordforestilling. Forestillingslivets Sammensathed .. 8

5) Synsopfattelse og Lydopfattelse.

a) Synssansens Vilkaar 11
b) Bevægelsesfornemmelsernes Betydning 13

6) Høreævnens Vilkaar.

a) Nøjere Forhold til Følelsen; ugunstigere Betingelser med Hensyn til Orientering 14
b) Større Passivitet ved Modtagelsen af Lydindtryk; mindre Mulighed for Sammenlignen 15
c) Ævne til at skelne Klangfarver 16
d) Klangfarvens Forbindelse med Forestillinger om Rum og Stof .. 17
e) Sproglydens Forhold til Rum og Stof 18
f) Lydens Forbindelse med Forestillingen om Bevægelse 19
g) Lydopfattelsens Kompleks 20

B. SPROGLYDENS NATUR

1) Sammensmeltning af Lyd og Bevægelse i Sproglydene.

a) Inderligt Forhold til Rum, Stof og Bevægelse 20
b) Parallel med Synssansen 22
c) Opfattelse af Sproglyd betinget ved Frembringelsen 22
d) Bevægelsesforestillingernes subjektive Overvægt. — 24

M303691

Side

2) Strickers og Wundts Opfattelser.

a) Strickers Opfattelse af de motoriske Forestillingers Betydning for Sproget ... 25
b) Bevægelsesforestillingernes Natur ... 27
c) Wundt's Indvendinger mod Stricker ... 27
d) Begge undervurderer Fastheden af den i Lydopfattelsen stedfindende Sammensmeltning af Forestillinger ... 29

3) Fejl i Opfattelse af Talen som Bidrag til Forstaaelse af Sproglydenes Karakter ... 30

4) Sproglydenes æstetiske Betydning.

a) Aarsager af central Natur ... 33
b) Den umiddelbare akustiske Indvirkning ... 34
c) De motoriske Forestillingers Betydning viser sig i Sproglydenes sproglige Karakteristik ... 35
d) Ubehag ved disharmoniske Medbevægelser ... 36
e) Artikulationsbevægelsernes Kultur ... 36
f) Artikulationsbevægelsernes Forhold til de naturlige Udtryksbevægelser ... 38
g) Den pædagogiske Betydning af Sproglydenes Æstetik ... 40
h) Nødvendigheden af Lærerens fonetiske Dannelse ... 42
i) Den gode Udtales æstetiske Betydning i Samkvem ... 42

5) Pædagogiske Slutninger om Vigtigheden af at dyrke Sprogets fonetiske Side.

a) Den praktiske Nødvendighed af at behandle Spørgsmaalet her ... 43
b) Betydningen af en konsekvent Udtale for Opfattelse af Tekster og for Ordbefæstelsen ... 44
c) Betydningen af en idiomatisk Udtale for Forstaaelsen af det mundtlige Ord. Den rigtige Udtales almenpædagogiske Betydning. 47

6) Vilkaarene for Tilegnelsen af den rette Udtale.

a) Vanskeligheder i Lydopfattelsens Natur ... 49
b) Betydningen af fonetisk Belæring til Udvikling af naturlige Betingelser ... 50
c) Kilder til fonetiske Forestillinger i Sproglydenes naturlige Variation og i Efterligning ... 51
d) Analyse af bekendte Lyd ... 52
e) Kilder til fonetiske Forestillinger udenfor Sproglydene ... 52
f) Individuelle Forskelle i fonetiske Anlæg. Børns Fortrin ... 53
g) Almendannelsens Betydning for den fonetiske Udvikling ... 54
h) Vanskeligheder forbundne med Dialekt. Det fonetiske og den formale Dannelse ... 56

7) Undervisningens fonetiske Side.

a) Udnyttelse af de naturlige Betingelser og Nytten af fonetisk Skoling ... 58
b) Nytten af teoretiske Belæringer anerkendt ... 59
c) Vekselvirkning mellem Høren og Talen ... 60

Side

d) Den fonetiske Dygtighed maa udvikles i Forbindelse med den øvrige Sprogbeherskelse 61
e) Betingelser for at drage Nytte af Ophold i fremmed Land..... 62

C. DEN NATURLIGE ORDFORESTILLINGS UDVIDELSE

1) Skrivebevægelsesforestillinger.

a) Skriveforestillingernes Forhold til Ordets øvrige Bestanddele... 63
b) Det enkelte Bogstavtegn direkte knyttet til Lyden 64
c) Ordets Omsætning i Skrift beroende paa Analyse af Lydforestillingen 66
d) Skrivebevægelserne kan ikke erstatte Artikulationsbevægelserne 69

2) Skriftbilledet.

a) Synsbilledets Forhold til de øvrige Ordelementer undersøgt paa individuelt Grundlag 69
b) Resultatets objektive Gyldighed. Muligheden af visuel Tænkning og Læsning 72
c) Den normale Læsnings Natur. Forholdet mellem Synsbillede og Klangbillede..... 77
d) Forskellen mellem normal Læsning og visuel Læsning..... 79
e) Normal Læsning kan ikke udvikle sig til visuel Læsning..... 81
f) Visuel Læsning opfattet som en Form af normal Læsning.... 82
g) Betydningen af Spørgsmaalet om visuel Læsning. Én Metode for alle..... 83
h) Typer af Elever. Hukommelse og Forstand. Bogstudiets Mangler. 86
i) Det psykologiske Grundlag for en virkelig visuel Læsen..... 89

3) Pædagogiske Spørgsmaal knyttede til Skrift og Læsning.

a) Det optiske Billedes Bidrag til Ordbefæstelsen. Optiske og akutiske Forestillingsrækkers Fasthed..... 90
b) Retskrivning. Skriftformens Indøvelse som Lydform 92
c) Nytten af fonetisk Skrift ved Begynderundervisning..... 96
d) Ulemper ved fonetisk Skrift 97
e) Fonetisk Skrift til Forbedring af Udtale og Opfattelse..... 99

4) Mimik og Gestikulation 100

II. SPROGETS ALMINDELIGE FORHOLD TIL BEVIDSTHEDEN

A. SROGMEKANISMEN

1) Ordets Enhed.

a) Enheden af Ordforestillingens Elementer er ikke absolut..... 102
b) Enheden beror paa lydlige Associationer..... 106
c) Øvelsens Betydning for Ordets Enhed. Vigtigheden af Enhedens Fasthed for Læsen og Høren..... 108

2) Frasens Enhed.

a) Frasens Natur..... 110
b) Frasens Oprindelse gennem akustiske Associationer..... 111

Side

c) Frasens Indøvelse gennem Betydningselementerne 113
d) Oversættelsens Forhold til Tilegnelsen af Fraser. Den gode Oversættelse er den slette 114

3) Grammatiske Endelser.

a) Grammatiske Endelsers Natur 115
b) Grammatiske Endelser ofte betydningsløse 117
c) I hvilket Omfang er de grammatiske Endelser blotte akustiske Supplementer? 119
d) Undervisningen maa tilstræbe akustiske Forbindelser; men disse behøver ikke at tilegnes fra først af som saadanne. Bøjningsøvelser 120
e) Indøvelse af syntaktiske Forbindelser. Betydning af Regler 122
f) Betydningen af energisk Fremsigelse 124

4) Sætningens Enhed.

a) Hvorledes Sætningens Enhed umiddelbart ytrer sig 125
b) Den sætningsorganiserende ubevidste Virksomhed. Ord og Sætning 125
c) Sætningens Definition 133
d) Rangfølge mellem Ord og Sætning 139
e) Forskel mellem den reale Bevidsthedstilstands Enhed og Sætningens Enhed 140
f) Sætningsdannelsens Natur. Barnets Sætninger 141
g) Wundts Opfattelse af Forholdet mellem Ord og Sætning 144
h) Den pædagogiske Betydning af Opfattelsen af Forholdet mellem Ord og Sætning 146
i) Betydningen af Betegnelsen „sproglig Mekanisme“ 148
j) Øvelsens Fremadskriden. „Stiløvelse“ 149

5) Hæmmende og fremmende Indflydelser paa Sprogmekanismens Virksomhed.

a) Nødvendigheden af Overensstemmelse mellem Forestillingsløbet og Talen 150
b) Tankearbejdets Indflydelse paa Talen. Grammatiske Overvejelsers Skade. Ubegrundet Frygt for Fejl 151
c) Følelsernes Indflydelse 154
d) Stemmens Brug 156
e) Sætningsdannelsens almendannende Momenter 157

6) Sprogmekanismens Udvikling som Betingelse for den sproglige Opfattelse. 158

B. Form og Indhold i Sproget

1) Indre Sprogform.

a) Sprogenes Uoverensstemmelse i Bygning 159
b) Begrebet „indre Sprogform“ i forskellige Opfattelser 160
c) Bestemmelse af dette Begreb 169
d) Den indre Sprogforms Nødvendighed 170
e) Vilkaarligheden af den indre Sprogform 172

2) Forholdet mellem forskellige Sprog indenfor samme Bevidsthed.

a) To Sider af Sprogundervisningen 176

Side

b) Modersmaalet og det fremmede Sprog 178
c) Fordringen om Modersmaalets Udelukkelse fra Undervisningen 180
d) Begrebet „Oversættelse“ 181
e) Beskyttelse mod Modersmaalets Indflydelse ved Sammenligning (Oversættelse). Oversættelsens aandsdannende Betydning. Büttner 191

3) Grammatikundervisning.

a) Meddelelse og Indøvelse 197
b) Grammatikundervisning ingen videnskabelig Undervisning 198
c) Meddelelse af grammatiske Regler. Begreberne induktiv og deduktiv, analytisk og syntetisk 203
d) Direkte og indirekte Tilegnelse. Barnets Tilegnelse. Reglens Betydning til Dannelse af nye Anskuelsesformer 207
e) Paradigmer og Regler. Eksemplet Udgangspunkt for Reglens Tilegnelse 212
f) Indøvelse gennem Anvendelse 213
g) Læsestoffets grammatiske Udnyttelse 216
h) Behandlingen af nogle Punkter i den tyske Grammatik 218
i) To Tendenser indenfor Sprogundervisningen. Farerne ved deres Overdrivelse 223

4) Den grammatiske Lærebog.

a) Fremstillingen bør hvile paa praktiske Synspunkter. Elementær Grammatik og højere Grammatik 228
b) Fremstillingen af grammatiske Regler bør tilstræbe Rigtighed.. 232
c) Falsk Opfattelse af Reglens Betydning for Sprogtilegnelsen.... 235
d) Sammenblanding af grammatiske og psykologiske Synspunkter. 238
e) Grammatikundervisning i fremmede Sprog bør bygges over Modersmaalet. Fremtidsgrammatiken 241

C. ORDBETYDNINGEN

1) Det kvalitative Moment i Ordbetydningen.

a) Betydningens Afgrænsning og Sprængning 243
b) Ordenes Farve 246
c) Ordbetydningens Bestemmelse gennem Sætningen 249
d) Midler til at tilegne sig Ordbetydningen. Glosebøger. Parlører. 251
e) Midler til at klargøre Ordbetydningen. Oversættelse, Omskrivning, Fremstilling 253
f) Poesi og Humor 259

2) Det kvantitative Moment i Ordbetydningen.

a) Forskellige Omraader af Sprogbeherskelse 261
b) De klassiske Sprogs Stilling 265
c) Sprogets praktiske Brug ved Undervisningen. Dets Anvendelse paa den grammatiske Undervisning 267
d) Udgangspunktet bør tages i et konkret Stof. Anskuelighed. Systematiseren af Sprogstoffet 271
e) Det konkrete Sprogstof og Læsefærdigheden 275
f) Vigtigheden af et fortsat Studium af Talesproget 277
g) Studiet af det poetisk-litterære og videnskabelig-tekniske Sprog. Aviser 279
h) Resumé af § 1 og 2 281

3) Det reale Betydningsgrundlag. Side

a) Overensstemmelsen i det reale Grundlag relativ 282
b) Det fremmede Sprogs reale Grundlag kan ikke tilegnes fuldkomment 283
c) Studiet af Realgrundlag kan ikke være Udgangspunkt for Sprogtilegnelsen, men følger med denne 284
d) Paalideligheden af det erhvervede reale Betydningsgrundlag. Betydning for Almendannelsen 287
e) „Land u. Leute". Undervurdering af Sprogstudiet som Realstudium 288
f) Sammenblanding af Forskelle i indre Sprogform og i det reale Betydningsgrundlag 293

III. SPROGETS FORHOLD TIL SJÆLELIVETS HELHED

A. ORDETS FORHOLD TIL BEVIDSTHEDENS ØVRIGE FORESTILLINGSINDHOLD

1) Synspunkter for Stoffets Inddeling 296

2) Det onomatopoietiske Moment 297

3) Sproglydenes illustrerende Ævne 300

4) Stavelsernes Betydningsassociationer, Etymologi, Orddannelse.

a) Stavelsernes Selvstændighed 303
b) Etymologiserende Opfattelse i Folkesproget 304
c) Bevidste og ubevidste Associationer 305
d) Fordelen ved Stavelsers Betydningsassociationer 306
e) Den pædagogiske Udnyttelse af Stavelsernes Betydningsassociationer. Det tilfældige og det historiske. Sproghistorie. Orddannelse 308

5) Systematiseringens Betydning 312

B. FØLELSESLIVETS BETYDNING FOR SROGTILEGNELSEN

1) Sproget som Udtryk for Følelser.

a) Følelse og Forestillingsliv 315
b) Den naturlige Tale fremkaldes af Følelsessvingninger. Interessen for Tingene fører til Interessen for Ordene 317
c) Forskel mellem naturlig og kunstig Sprogtilegnelse 319
d) Individuelle Forskelle i Fantasiens Ævne. Sprogtilegnelse kræver selvstændig Fantasivirksomhed 321
e) Ævne til at læse med Fantasi 322

2) Undervisningens Midler til at støtte Fantasivirksomheden.

a) Naturlig Sammenhæng i Stoffet 323
b) Benyttelsen af det fremmede Sprog ved Undervisningen. Tilknytning til anden Undervisning 324
c) Det dramatiske Element 326
d) Genfortælling. Udenadslæren 328
e) Oversættelsens Utilstrækkelighed. Samtale 331
f) Anskuelsesundervisningens Begreb 337
g) Indvendinger mod Anskuelsesundervisningen 339

Side

h) Fordele ved Anskuelse. Forestillingsklarhed. Meddelelse af nye Forestillinger 343
i) Interessant Læsestof. Bearbejdelsers Vanskelighed 345
j) Oplæsningsøvelser 348

C. VILJEN OG SPROGTILEGNELSEN

1) Vilkaarlig og uvilkaarlig Tilegnelse.
Ophold i fremmed Land 351

2. *Begrebet „Metode" i Sprogundervisning.*
Forbedret Metode kræver større Arbejde 356

3. *Interesse og Opmærksomhed.*
a) Hukommelsens Forhold til Interessen 560
b) Ubevidst Hjernearbejde ved Sprogstudiet 363
c) Betydningen af en almindelig Interesse for Sproget som Lærefag 364
d) Opmærksomhed. Aktivitet. Selvvirksomhed 366

4. *Impulser for Viljen.*
a) Fjernere og nærmere Formaal 366
b) Lærerens Personlighed som Mønster. Indfødte Lærere 367
c) Lærerens faglige Interesse. Betydningen af Lærerens fortsatte Studium 371
d) Arbejdsglæden. Afpasning af Opgavernes Vanskelighed. Sprogets frie Anvendelse 374
e) Underholdende Momenter. Altfor interessant Stof 375
f) Impulser i Sprogets Natur 375

5. *Ordenes aktive og passive Brug* 376

6. *Det individuelle Ordvalg.*
a) Tilegnelse af individuelle Udtryksformer 377
b) Bør Stoffet være udelukkende nationalt? 379
c) Den personlige Stil 380

FORORD

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Dass er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.
Schiller.

MAN kan ikke sige, at Pædogiken som Videnskab nyder nogen særdeles Anseelse hos os. En vis ydre Anerkendelse har den vel tiltvunget sig i de senere Aar, idet en pædagogisk Uddannelse er blevet obligatorisk ogsaa for de højere Skolers Lærere. Det er muligt, at denne Foranstaltning i Tidens Løb vil fremkalde nogen Forandring i Opfattelsen af den teoretiske Pædagogiks Betydning og en livligere Deltagelse i Studier paa dette Omraade. For Øjeblikket maa det vistnok indrømmes, at Mistillid til Teorier og Ulyst til at beskæftige sig med mere indgaaende teoretiske Drøftelser betegner det herskende Standpunkt indenfor Lærerstanden. At den rette Udøvelse af Lærerens Gerning i Grunden udelukkende beror paa medfødte Anlæg og Øvelse, er et Princip, man allevegne kan høre udtalt. Nye Ideer mødes med knarvorn Konservatisme eller tankeløs Begejstring. Begge Dele udspringer af den samme Kritikløshed og bunder i ensidig Betragtning af Særomraader, hvor der ikke gives Anledning til Sammenligning og indgaaende Overvejelse. Vidtløftigt at bevise Nytten af pædagogisk Teoretiseren er imidlertid ikke vor Opgave. Det maa være nok at gøre opmærksom paa, at alle Lærere bygger paa Teorier, selv om de mener udelukkende at lade sig lede af Praksis. Enhver har dog alligevel en Forestilling om Meningen og Sammenhængen i det, han foretager sig; og denne Forestilling udspringer ingenlunde umiddelbart af praktiske Erfaringer, men hviler paa en traditionel Opfattelse af de til grundliggende Forhold

og Kendsgerninger. De Forhold, det i Pædagogiken drejer sig om er for mangesidige og indviklede til, at den enkelte ved egen Hjælp kan rede Traadene ud, og de Erfaringer, der umiddelbart kan opleves, er for begrænsede og usikre til at yde paalidelig Vejledning. Det gaar ikke saaledes til, at Praktikeren paa egen Haand sætter sig ind i Sagerne ved at tage fat, eksperimentere, skrive sig sit Held eller Uheld bag Øret, og bedømme Aarsagerne dertil med fordomsfrit Blik, saaledes som man vel ofte forestiller sig det. Nej han begynder med Anskuelser, der forekommer ham selvfølgelige, fordi han er vokset op i dem; han arbejder mod et ligeledes overleveret Maal, der staar i Samklang med disse Anskuelser og med den dertil svarende traditionelle Metode. Maal, Metode og de tilgrundliggende Anskuelser vil i Reglen være i god Overensstemmelse. Og det er ikke saa underligt. Thi hvor en Sag udvikler sig ad saakaldt praktisk Vej, er det i Almindelighed Metoden, der bestemmer Maalet; det vil sige, at de Midler, man nu engang har til Raadighed, bestemmer det Maal, man overhovedet anser for opnaaligt. Den Opfattelse af Aarsagssammenhængen, som skal gøre Maalet og Metoden forklarlige, tilpasses saa efter de faktisk givne Forhold og bidrager til at styrke Troen paa disse Forholds Uforanderlighed. Man gør ikke blot en Dyd af Nødvendigheden, men i Virkeligheden ogsaa en Teori. Og fordi alting paa det begrænsede Omraade, Praktikeren beskæftiger sig med, passer saa fortræffeligt ind i hinanden, bliver han urokkelig i sin Overbevisning. I Grunden gives der derfor ikke uforbederligere Teoretikere end de saakaldte Praktikere, kun at de gerne dækker deres Teoretiseren ved Henvisning til den begrænsede Praksis, de selv kender, og saaledes bevæger sig i en Ring, de vanskeligt kan drages ud af.

Men dette er det netop, som paa alle Omraader den teoretiske Betragtning, der hviler paa et bredere og dybere Grundlag, end den enkelte selv kan skabe sig, skal bidrage til. Den skal give Praktikeren et mere uhildet Blik paa de Grundforhold, hvorpaa hans Gerning bygger, og anvise højere Maal og rigere Midler. Dette bør paa sit Omraade den pædagogiske Videnskab ogsaa kunne præstere, og det kan den til en vis Grad ogsaa. Men naar alligevel mangfoldige Lærere stiller sig skeptisk overfor det reelle

Udbytte, der kan ventes af Studiet af pædagogisk Litteratur, saa kan det ikke nægtes, at Grunden dertil for en Del ligger i Usikkerheden af det Grundlag, hvorpaa pædagogiske Betragtninger opbygges, og som gør det muligt, at modstridende Anskuelser fremsættes med lige Sikkerhed paa alle mulige Punkter lige fra de mest fundamentale —, som naar den ene erklærer, at man overhovedet ikke kan lære at tale et fremmed Sprog i egentlig Forstand, men kun at oversætte, medens den anden hævder, at man skal begynde med at tale Sproget for overhovedet at lære det — til ganske specielle, som naar f. Eks. én Pædagog bygger hele Sprogundervisningen over Anskuelsesbilleder, medens en anden erklærer denne Anvendelse af Billeder for stridende mod selve Sprogets psykologiske Grundforhold.

En saadan Usikkerhed hersker faktisk paa Sprogpædagogikens særlige Omraade. Og Grunden er let nok at se. De Kendsgerninger, som den enkelte i sine Overvejelser støtter sig til, og som opsamles ved umiddelbar Erfaring eller ligefremme Forsøg, er i Følge Sagens Natur gennemgaaende højst upaalidelige og mangetydige og kan derfor hverken tjene til sikre Udgangspunkter for de teoretiske Undersøgelser eller til Beviser for Resultater. Man kan under normale Forhold ikke isolere de Fænomener, der skal undersøges, tilstrækkeligt til, at man med Sikkerhed kan angive Sammenhængen mellem dem. Selv om derfor pædagogiske Forfattere søger at støtte Rigtigheden af deres Anskuelser ved at fremstille praktiske Forsøg, som de selv har foretaget, og angive Resultaterne, saa savner saadanne Forsøg dog i Reglen enhver videnskabeligt overbevisende Karakter og respekteres derfor heller ikke synderligt af andre, der nu engang er kommet ind paa modsatte Opfattelser. Man behøver aldeles ikke at nære nogen Tvivl om Modpartens subjektive Paalidelighed for at fralægge hans Erfaringer alt Værd. Thi saaledes som de Forhold er, hvorunder pædagogiske Erfaringer gøres, og efter den Form, de offentliggjorte Meddelelser derom i Almindelighed har, er det altid berettiget at regne med Muligheden af to Arter af Fejl: 1) at det angivne Resultat, hvoraf der drages Slutninger, slet ikke foreligger, 2) at det vel foreligger, men skyldes Forhold eller dog delvist er betinget ved Forhold, der er ladet upaaagtede, saa at det paastaaede Aarsagsfor-

hold enten slet ikke eksisterer eller dog kun har en betinget Gyldighed.

Man kan altid tvivle om, hvorvidt et angivet Resultat virkeligt foreligger, fordi der ikke gives almindeligt vedtagne Metoder at konstatere Resultater paa. I metodiske Skrifter nøjes man i Almindelighed med at angive et subjektivt Skøn: Resultatet har været tilfredsstillende eller utilfredsstillende, bedre eller ringere end før, har vist sig i forøget eller formindsket Færdighed i denne eller hin Retning. Det subjektive Skøn kan være rigtigt; men dette hjælper ikke, naar man ikke ved, hvor stor objektiv Gyldighed, man kan tillægge det. Hvad den ene finder tilfredsstillende, finder den anden utilfredsstillende, og hvor den ene glæder sig over Fremgang paa ét Punkt, vilde en anden maaske have Grund til at sørge over samtidig Tilbagegang paa et andet Punkt, der slet ikke er omtalt, fordi det forekommer Meddeleren uvæsentligt. Ønsket om at konstatere et godt Resultat kan let føre til at overse Momenter i modsat Retning.

Den første Betingelse for, at Pædagogikens teoretiske Drøftelser kan føre til paalidelige og overbevisende Resultater, synes da at være, at de praktiske Forsøgs Udfald fastslaas efter almengyldige Synspunkter, saa at de ikke udenvidere kan ignoreres. Der maa skabes en eksakt Maalestok for det Udbytte, Undervisningen giver; Udbyttet maa kunne udtrykkes talmæssigt saaledes at enhver Tvivl om dets Eksistens og Art bortfalder, og en Sammenligning mellem de forskellige Tilfælde bliver mulig. Hvad sproglige Præstationer angaar, er man nu saa vant til at bedømme dem efter det blotte Indtryk, at man maaske kunde være tilbøjelig til at tro, at en eksakt Vurdering ikke lader sig gennemføre. Imidlertid kunde dette dog næppe være saa vanskeligt. Sprogfærdigheden yttrer sig i følgende 3 Henseender 1) Omfanget af Ordforraadet, 2) Den Hurtighed, hvormed Ordene anvendes og 3) den fonetiske grammatiske og leksikalske Rigtighed, hvormed Anvendelsen sker. Alle 3 Ting kan tænkes udtrykte i Tal efter vedtagne Principer. I det første Tilfælde kan Tallet udtrykke Procentforholdet mellem bekendte og ubekendte Gloser i et vilkaarligt udtaget Tekststykke eller af Ord, der er nødvendige til at betegne et bestemt Antal Genstande. For det andet Punkts Vedkommende

kunde det ikke være vanskeligt at konstruere Apparater, med hvilke man kunde konstatere den Tid, der forløber mellem en Forestillings Opdukken og Nævnelsen af den tilsvarende fremmede Glose, eller mellem Opfattelsen af denne og Nævnelsen af den tilsvarende Glose i Modersmaalet. Man kunde derhos ogsaa bestemme Hurtigheden gennem skriftlige Arbejder, ved Forholdet mellem Antallet af sammenhængende Ord, nedskrevne under bestemte Betingelser, og den medgaaede Tid. — Med Hensyn til Sprogrigtigheden kunde der synes at være større Vanskeligheder, idet man jo ikke simpelthen vilde kunne optælle Fejlene, eftersom disse kan være af højst forskellig Vægt. Men man kunde her meget vel foretage en Klassificering, ved hvis Hjælp det kunde ses, af hvad Beskaffenhed Fejlene var, og paa Grundlag af hvilken de kunde tælles. Den fonetiske Rigtighed vilde det ganske vist være vanskeligt at vurdere uden gennem et Skøn, med mindre man ved fonografisk Optagelse af Prøver kunde skabe Betingelser for en nøjagtig Undersøgelse af Enkeltheder, hvilket jo dog heller ikke hører til Umulighederne og med videnskabelige Formaal for Øje nok kunde tænkes gennemført. Men der vilde allerede været vundet meget, hvis man paa de øvrige Punkter kunde blive enig om bestemte Maader at fastslaa Undervisningsresultater paa. Det er klart, at saadanne Resultater for at have Betydning altid maatte fremtræde som Gennemsnitsresultater vundne ved Undersøgelse af et større Antal Elever.

Men selv om man nu objektivt kunde konstatere hvad en pædagogisk Metode har ført til, saa maatte man dog for at kunne drage Slutninger med Hensyn til den anvendte Fremgangsmaade, kende de Betingelser, hvorunder Metoden er blevet forsøgt. Der er her en Række af vigtige Forhold, som man i Reglen kun faar ganske utilstrækkelig Besked om, og som dels angaar Eleverne dels Læreren. Herhen hører: Elevernes Alder og deres almindelige og sproglige Dannelsestrin, Antallet af Elever, der undervises sammen, de Synspunkter, efter hvilket det paagældende Hold er sammensat, om Undervisningen søges frivilligt eller efter andres Vilje, Elevernes Opfattelse af Undervisningens Væsen og deres derved bestemte Forhold til denne, Elevernes forud erhvervede Arbejdsvaner i sproglige Fag, Elevernes disciplinære Beskaffenhed, den

Tid, de kan anvende paa Faget, dels paa Skolen, dels til Forberedelse, og hvilke Krav den øvrige Undervisning stiller til dem. For Lærerens Vedkommende drejer det sig om hans faglige og pædagogiske Anlæg og Uddannelse, hans Energi og Ævne til at vinde Eleverne personligt.

Det er klart, at i samme Grad, som de anførte Forhold er ubekendte, i samme Grad vanskeliggøres det at drage paalidelige Slutninger af en Undervisnings Resultater, selv om disse maatte være objektivt fastslaaede. Og vil man nødigt anerkende de Slutninger, der drages af andre, vil man i det anførte altid finde nok at skyde sig ind under. Praktisk set synes det umuligt at komme paa det rene med alle de nævnte Forholds Indflydelse i det enkelte og i deres Forbindelse uden gennem Forsøg, der antager det videnskabelige Eksperiments Karakter, og derfor maatte foretages ved derpaa beregnede Forsøgsanstalter, hvor det var muligt vilkaarligt at fortsætte de Betingelser, hvorunder Forsøgene skulde finde Sted. Dette er saameget mere nødvendigt, som pædagogiske Forsøg ofte vil kræve en Aarrække til Gennemførelse. Derved forøges Vanskelighederne ved at fastholde de oprindeligt givne Betingelser, hvis Forsøgene skal foretages ved almindelige Skoler, der jo maa imødekomme det praktiske Livs Krav.

Men en Forudsætning for at drage rigtige Slutninger selv af de bedst ledede videnskabelige Forsøg og endnu mere, naar Talen er om ufuldkomne praktiske Forsøg og ufuldkomne Meddelelser om saadanne, er under alle Omstændigheder, at der lægges en rigtig Opfattelse af Sprogets Væsen og de almindelige Betingelser for dets Tilegnelse til Grund. Men betragter man den sprogpædagogiske Literatur, finder man langtfra nogen Enighed i denne Henseende, ja ikke engang Klarhed over Grundproblemernes Natur. I den Strid, der i den sidste Menneskealder har hersket paa Sprogpædagogikens Omraade, vil der dog sikkert findes adskillige Punkter, paa hvilke man kunde naa en almindelig Overensstemmelse blot ved at søge tilbunds i det psykologiske Grundlag for Undervisningen og opgive ensidige og altfor overfladiske Betragtninger af dennes Grundbetingelser. Et Studium i denne Retning vil kunne bidrage baade til at hugge Roden af Fordomme og til at dæmpe en ukritisk Begejstring for alt nyt. Selv om det kan have lange

Udsigter med en virkeligt videnskabelig eksperimentel Undersøgelse af Sprogpædagogikens praktiske Muligheder, saa vil der allerede være vundet en Del, om man vænner sig til at tænke rationelt over disse Muligheder og overveje de Erfaringer, man hver for sig er i Stand til at samle, paa en nogenlunde solid og bred Basis.

At have en vis Klarhed over de Grundbetingelser, hvorunder man paa Sprogundervisningens Omraade arbejder, har imidlertid ikke blot Betydning for Læreren selv i hans Gerning. Ogsaa for Eleverne og overhovedet for den stadig voksende Del af Samfundet, der interesserer sig for Sprogundervisning, er det af Vigtighed, at rigtige Grundanskuelser om denne Undervisnings Natur udbreder sig. Det er jo slet ikke noget ringe Antal af den opvoksende Slægts Medlemmer, der med eller mod sin Vilje maa tilbringe Time efter Time med Tilegnelsen af Sprogkundskaber, og der bringes ikke faa Pengeofre paa disse Studiers Alter; der oprettes Skoler og lovgives. Det kan da ikke være ganske uden Betydning, om der i Almenheden hersker rigtige eller urigtige Forestillinger om de herhenhørende Spørgsmaal. Enhver Stand har desuden en Støtte for Udøvelsen af sin Gerning deri, at de Principer, hvorpaa dens Virksomhed hviler, anerkendes og forstaas af Almenheden. Lægestanden ser saaledes med Glæde paa enhver Udbredelse af fornuftig Oplysning om sanitære Grundforhold; thi selv om denne muligt kan bevirke, at Troen paa Lægevidenskabens Magt i visse Henseender rokkes, saa aabnes dog derved paa den anden Side Blikket for de Omraader, hvor Lægens Indgriben virkeligt kan gavne. Noget lignende vil ogsaa gælde for Lærerstandens Vedkommende.

Den Interesse for Sprogundervisning, som i den sidste Menneskealder er vokset op, har vistnok medført Udbredelse af visse almindelige Ideer, men ikke altid af rigtige Ideer. Dette klages der over fra forskellige Lande. H. Sweet skriver saaledes: „In the present multiplicity of methods and text-books, it is absolutely necessary for real and permanent progress that we should come to some sort of agreement on general principles. Until this is attained — until every one recognizes that there is no royal road to languages, and that no method can be a sound one which does not

fulfil certain definite conditions — the public will continue to run after one new method after the other, only to return disappointed to the old routine."*) Men det er ikke nok med, at Publikum lader sig narre af opreklamerede uhensigtsmæssige Metoder**); det vil ogsaa let komme til at stille sig uvilligt og ringeagtende til den Undervisning, der kan bydes, hvorved der skabes en Forøgelse af de Vanskeligheder, Undervisningen allerede har at kæmpe imod. Publikum har tilegnet sig en Række Slagord, der indeholder mere eller mindre grove Misforstaaelser saasom: „Bort med Grammatiken!" Hvormangen Elev er ikke kommet med den Meddelelse: „Jeg har ingen Tid at spilde paa Grammatiken, jeg vil kun lære at udtrykke mig" i Kraft af Forestillingen om en grammatikløs Metode, der fører til alt det, man har Brug for, og lader Eleven undgaa det „kedsommelige Grammatikterperi". Endvidere den „naturlige Metode" — man skal lære fremmede Sprog, ligesom Barnet lærer sit Modersmaal; man kan overhovedet ikke lære det ordentligt uden Ophold i det paagældende Land; men saa kommer det ogsaa af sig selv. Fremdeles: „det praktiske Sprog" i Modsætning til „unyttigt Bogsprog" — „Hvorfor", spørger en Elev, skal vi lære, hvad det hedder paa Tysk: „Solen staar op?" Det faar man da aldrig Brug for *i Livet*". Og endelig: Undervisningen skal være underholdende — „ingen Indbankning, ikke Udenadslæren og Ramser."

Undervisning hører nu engang til de Omraader, hvor alle

*) The practical study of languages pg. VII.

**) Man faar saaledes en Reklame ind ad Døren til Anbefaling af en „Sprogmetode", der „er en Forening af Teori og Praksis", ved hvilken der loves Eleven det samme Udbytte af 100 Timer *uden* Hjemmearbejde som af 500 efter den gamle Metode *med* Hjemmearbejde. For 61 Kroner skal man opnaa samme Dygtighed i Engelsk som ved et Aars Ophold i England, hvis Omkostninger anslaas til 5000 Kr. Metoden har endvidere den Tillokkelse, at den ingen Bøger kræver, og at det er Læreren, der skal gøre Arbejdet ikke Eleverne. For Læreren har Systemet den Fordel, at jo flere Deltagere (f. Eks. 120) der er paa Holdet, desmere vil disse lære. Det kommer ikke an paa en Pølse i Slagtetiden. — Dette er nu den ubetinget fornøjelige Side ved Sagen. Men saa læser man et Par Dage efter i Aviserne, at Metoden er blevet demonstreret under stort Bifald for et talrigt Publikum, og at derefter en Lærer(!) har rejst sig og takket Foredragsholderen paa Forsamlingens Vegne.

og enhver mener at kunne tale med. Naar det drejer sig om Sprogundervisning, behøver Læreren heller ikke at gaa langt for at faa at vide, hvorledes han skal undervise; han kan spørge Eleverne. Eller, hvis dette er stridende mod hans Værdighed, behøver han blot at henvende sig til en hvilkensomhelst Medborger, forudsat at en saadan ikke frivilligt kommer ham i Forkøbet. I Almindelighed fremsætter Publikum kun sine Meninger mundtligt; af og til dog ogsaa paa Tryk, hvorpaa vi skal anføre et enkelt oplysende Eksempel. En Indsender til „Berliner Abendzeitung", der er højst utilfreds med de i Skolerne opnaaede Resultater i Fransk, skriver blandt andet følgende: „Bessere Erfolge würde man erzielen, wenn man perfekt französisch sprechende Lehrer anstellt, die in den betreffenden Stunden mit den Schülern nur französisch reden. Das Auswendiglernen der Vokabeln, Conjugationen, unregelmässigen Verben u. s. w. muss fortfallen. An Stelle derselben und des Übersetzens ganz sinnloser Sätze sollte das Lesen guter französischer Bücher treten. Es sollen viele französische Gedichte auswendig gelernt und französische Lieder gesungen werden. Auch wäre ein Anschauungsunterricht in französischer Sprache abgehalten, vorteilhaft. Zum Erlernen des richtigen Schreibens dient das Abschreiben und Diktieren französischer Lesestücke. Erst nach einer geraumen Zeit kann mit dem Übersetzen begonnen werden. Wenn die Lehrer nach dieser Metode arbeiten, glaube ich sicher, dass sie bessere Erfolge zu verzeichnen haben werden."

Man ser hvor let hele Sagen er, naar blot man bærer sig rigtigt ad. Stykket er karakteristisk for den Suffisance, hvormed Folk betragter Læreren og hans Gerning endog i Tyskland, hvor Lærerstillingen dog er mere anset end mange andre Steder. Et tilsvarende Stykke, som foreskrev Læger, hvorledes de skulde gaa frem i deres Praksis, eller Jurister, hvorledes de skulde optræde i Processer, vilde man næppe kunne paapege. G. Krueger, en af Førerne for den konservative Retning i den tyske Sprogpædagogik, beklager sig med Bitterhed over Reformtilhængerne som dem, der har bibragt Publikum falske Ideer*); de har lovet meget mere, end det er muligt at holde: „Was sind die Wirkungen der übertriebe-

*) Wunschzettel eines Neusprachlers pg. 569—70 i Zeitschr. für engl. und franz. Unterricht B. III 6 Heft.

nen Versprechungen? Dass, wo das Versprochene ausbleibt oder vielmehr das, was als das Ergebnis jedes gut geleiteten neusprachlichen Unterrichts hingestellt wird, Gevatter Schneider und Handschuhmacher über die unfähigen Lehrer herziehen. Seit Jahren macht ein Literat, der im Nebenamt auch eine englische Literaturgeschichte verfasst hat, die Berliner Zeitungen unsicher und erzählt davon jedem, der es hören will; er machte sogar vor einiger Zeit den Vorschlag, wegen seiner Erfolglosigkeit den Unterricht in den lebenden Sprachen an unseren Schulen abzuschaffen." Et Forslag, som heller ikke er dikteret af nogen særdeles Agtelse for Pædagogerne, fremsætter E. Brandes i en Artikel om „Dansk og fremmed Sprog*)". Da vort eget Sprog er utilstrækkeligt i internationalt Samkvem og Skolernes nuværende Undervisning intet fører til, er der „vist intet andet Middel end i den videst mulige Udstrækning ɔ: for alle bemidlede og de allerfleste ubemidlede at gennemføre, at Børnene i Skolerne lærer i hvert Fald ét fremmed Sprog ganske som Modersmaalet, saaledes at dette Sprog tales, læses, skrives og forstaas ganske som Dansk. Dette kan ske af den simple Grund, at Barndommen er for almindelige Mennesker den eneste Tid, hvor de er i Stand til at lære et fremmed Sprog til Fuldkommenhed. For Børn gælder jo den Mærkværdighed, at de uden at vide af det, blot naar et Sprog tales til dem, lærer Sproget ganske som Indfødte — enhver har gjort den Erfaring. Børn kan jo paa den Maade tale endog flere fremmede Sprog ligesaa flydende som deres Modersmaal. — Saadan Ordning vil naturligvis have Vanskeligheder. Det gælder at skaffe indfødte Lærere eller maaske snarere Lærerinder, der allerhelst ikke skal kunne tale Dansk, eller hvem dette i hvert Fald strængt forbydes."

Det er derfor vistnok paa Tiden, at Lærerstanden ryster Publikums Nærgaaenhed af sig og bestræber sig for at skaffe fornuftige Ideer om Undervisningen Udbredelse. Dette har ikke blot Betydning, forsaavidt det altid er lettere for Læreren at lede Elever, der underordner sig hans Indsigt og har rigtige Forestillinger om det Fags Natur, der er Genstand for Undervisning, men ogsaa fordi det har Betydning for Lærerstandens Anseelse i Almindelig-

*) Det ny Aarhundrede, Okt. 1908. pg. 15.

hed og dermed i mere omfattende Forstand for Udfyldelsen af dens hele Kald i Samfundslivet. Men naar Krueger vil give Reformvennerne alene Skylden for det berørte uheldige Forhold, saa er det dog ikke helt berettiget. Grunden ligger først og fremmest, som H. Sweet peger paa, i den indenfor Lærerstanden herskende Uenighed om de sprogpædagogiske Grundspørgsmaal. Man kan ikke forlange, at udenforstaaende skal tage hele Sagen synderligt højtideligt, naar der ikke blandt Fagmændene selv hersker faste Anskuelser. Dette maa nødvendigvis afføde den Tankegang, at den enes Mening kan være lige saa god som den andens. Men at der hersker Uenighed, er næppe fordi der ikke kunde tilvejebringes Klarhed i adskillige Grundspørgsmaal, men fordi der ikke udfoldes tilstrækkelige Anstrengelser i denne Retning. Siden Reformbevægelsens Begyndelse i 80ne er der vel skrevet meget om sprogpædagogiske Spørgsmaal, om ikke just herhjemme, hvor der kun foreligger ét større Arbejde i O. Jespersens „Sprogundervisning" og enkelte spredte Smaaafhandlinger, saa dog i andre Lande. Men man har i altfor høj Grad lagt an paa at drøfte de umiddelbart praktiske Spørgsmaal, uden at tage Udgangspunktet i en Undersøgelse af deres psykologiske Grundlag. Af Arbejder, som direkte tager Sigte herpaa, har vi i altfald kun truffet F. Frankes „Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie" (42 Sider) og B. Eggert's „Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Unterrichts" (74 Sider). Til disse Arbejder henviser de radikale Reformvenner, og disse Arbejder bekæmpes fra konservativ Side. Men de konservative og Tilhængerne af den moderate Reform har øjensynligt slet ingen tilsvarende Skrifter at henpege til. Og her ligger Fejlen fuldt saa meget som i de radikales agitatoriske Løfter. Endskønt de nævnte Bøger er lidet omfangsrige og lader adskillige Sider af Spørgsmaalet ligge, har man dog ikke forsøgt at imødegaa dem ved at underkaste Problemerne en dyberegaaende Undersøgelse udfra andre Udgangspunkter. Heller ikke H. Sweet er i sin udmærkede Bog: „The practical study of languages" slaaet ind paa den Vej, som det efter vor Opfattelse for Øjeblikket er nødvendig at vandre, idet heller ikke han gaar tilbage til Fremstillingen af de simple psykologiske Grundspørgsmaal. Men skal man naa

den ønskelige Grad af Enighed — det, der kan opnaas, indtil sikkre praktiske Forsøg formaar at løse de sidste Knuder —, saa maa Diskussionen tages op allerede paa dette Punkt. Det almindelige Grundlag maa tænkes igennem af enhver, der interesserer sig for Sprogundervisningens praktiske Udvikling, og da først og fremmest af enhver Sproglærer.

At fremme Overvejelsen af Grundproblemerne i Sprogpædagogiken skulde da være dette Arbejdes Formaal og Eksistensberettigelse. Derfor søger det at fremstille de Sider ved Sprogets Væsen, som er af Vigtighed *fra et pædagogisk Synspunkt*, og paa dette Grundlag at klargøre de forskellige Undervisningsmidlers Virkning og vurdere deres Betydning. Vi har ganske vist ikke kunnet gennemgaa alle de Enkeltheder, som der herved maa være Tale om, uden at blive klar over, at der paa mange Punkter kunde ønskes en sikrere Viden, og at flere Spørgsmaal i og for sig fortjente en mere indgaaende Drøftelse, end det har kunnet ske indenfor den nærværende Ramme. Imidlertid har det været et Hovedsynspunkt for Udarbejdelsen af dette Arbejde netop at give en sammenhængende Fremstilling af Sprogundervisningens Grundprincipper, for at bidrage til Modvirkning af den Ensidighed, som saa let forekommer i Drøftelsen af sprogpædagogiske Spørgsmaal, og som bevirker, at man ofte forkaster det gode med det daarlige. Kunde dette Skrift bidrage noget til en alsidig og grundig Overvejelse sine studio et ira af Sprogundervisningens Tarv, vilde dets vigtigste Hensigt være naaet.

At man foreløbigt i større Krese skulde dele vor Tro paa Nytten af saadanne Overvejelser som de følgende, gør vi os iøvrigt ingen Illusioner om. I manges Øjne vil de være totalt værdiløse. Den modsatte Opfattelse grunder sig imidlertid paa den Omstændighed, at hvad der her foreligger, er udsprunget af en intensiv *praktisk* Beskæftigelse med Sprogundervisning, og at de Synspunkter, der er anlagte, har deres Rod i det oplevede mere end i det læste. Forbindelsen med det praktiske er saaledes naturligt given. Det gælder en Art af Betragtninger, ingen kommer helt udenom, naar han ikke vil skære Topskuddet af sin egen pædagogiske Udvikling og stemme Stammen. Og selv om det derfor ikke er nærværende Arbejdes Hensigt at anvise, hvorledes man i Enkelthe-

der skal anlægge sin Sprogundervisning, saa tillægger vi dog Drøftelsen af de omhandlede Spørgsmaal ogsaa en praktisk Betydning for den enkelte i Forholdet til hans Gerning, naar denne tages mere i sin Almindelighed.

Ogsaa i en anden Henseende vil vi bede Læseren erindre, at Udgangspunkterne for Fremstillingen ligger i den praktiske Beskæftigelse med Sprogundervisning. Det er med Hensyn til Valget af de Sider af Sprogpsykologien, der her drøftes. Her maa det nødvendigvis i første Række dreje sig om det engang foreliggende Sprogs Forhold til den meddelende og opfattende, medens Spørgsmaal, der knytter sig til Sprogets historiske Oprindelse og Udvikling i alt væsentligt maa lades ude af Betragtning. Ligeledes har der ikke kunnet være Tale om at komme ind paa Spørgsmaal af speciel Interesse for Logik og Grammatik. Men paa den anden Side drejer det sig dog her om Grænseomraader til den stillede Opgave, og det kan vistnok være vanskeligt at afgøre, hvor Skellene med rette bør drages, saameget mere som vi ikke kender noget tidligere gennemført Forsøg herpaa. Dertil kunde i Virkeligheden ønskes en saa fuldkommen Oversigt over Psykologi og Sprogvidenskab saavel som over Sprogpædagogikens Teori og Praksis, som det er vanskeligt at forene. Særligt kunde det derfor for den praktiske Sproglærers Vedkommende synes dristigt at tage Opgaven op. Og dog er netop dette utvivlsomt nødvendigt og berettiget. Thi fra Psykologien og Sprogvidenskaben kan man næppe vente sig et Initiativ i denne Retning. Hertil kræves den Interesse, som Kampen mod de praktiske Vanskeligheder fremkalder, og det stadigt øvede Blik for Spørgmaalenes pædagogiske Side, denne Kamp medfører. Men naar Sproglæreren saaledes vover sig ind paa hine Videnskabers Omraade, er det i det mindste muligt, at de kan udæskes til en Behandling af Problemerne, hvorved disse løses i saadanne Retninger, som det er tjenligt for Sprogpædagogiken.

Der er ved Afslutningen af dette Arbejde flere, hvem jeg har en Tak at bringe for Velvilje og Hjælp. Min Ven Adjunkt **Jakob Krarup** vil jeg takke her paa det varmeste for den Op-

muntring og Støtte, han har ydet mig ved talrige mundtlige og skriftlige Drøftelser af dette Arbejdes Indhold, uden at han dog skal bære mindste Ansvar for Rigtighed eller Urigtighed deraf. Naar jeg ikke ønsker at nævne andre, er det for at undgaa at fremkalde nogensomhelst Misforstaaelse af deres Forhold til de fremsatte Anskuelser, hvilket jo i saadanne Tilfælde erfaringsmæssigt let kan indtræde. —

April 1911. *Chr. B. Flagstad.*

I. ORDFORESTILLINGEN

A. Lydopfattelsens Natur.

1. Lydsprogets Ord har — bortset fra alt Betydningsindhold — i Naturtilstanden to forskellige Sider. Dels er de Lyd og dels Bevægelser, der tjener til at frembringe disse Lyd. Men i Kulturtilstanden fremtræder Ordet ogsaa synligt i Skriften og som Bevægelser af Haanden, der skriver.

Lægger man Vægt paa Nøjagtighed, kan man iøvrigt endnu tilføje, at ogsaa Taleorganernes ydre synlige Bevægelser og en ledsagende Gestikulation kan henregnes til de Fænomener, som danner Ordet.

Det er klart, at for den, der forstaar Sproget og behersker det mundtligt og skriftligt, maa der gøre sig Forestillinger gældende hentede fra disse forskellige Sider. Men derfor er det ikke givet, at man kan tale om en Ordforestilling som et Kompleks af samtlige disse Forestillingselementer, hvori de optræder sammenknyttede til en Enhed i et bestemt givet Forhold. Ordforestillingen kan hos samme Menneske maaske være forskellig under forskellige Forhold — idet snart én, snart en anden Side gør sig gældende — og det er muligt, at der kan gøre sig individuelle Forskelligheder gældende hos forskellige Mennesker under iøvrigt samme Forhold.

At dette nu virkeligt er Tilfældet, synes at bekræfte sig, naar man udspørger en Række Personer med Hensyn til deres Ordforestillinger. Resultatet af en saadan Undersøgelse er meddelt af Høffding.*) Men det er et Spørgsmaal, om en saadan Undersøgelse er i Stand til at føre synderligt videre end til at konstatere, at der eksisterer individuelle Forskelle,

*) Psykologi i Omrids pg. 196.

der beror paa en Fremhersken af akustiske, visuelle eller motoriske Forestillinger, uden at det dybere Forhold mellem de Forestillingselementer, det her drejer sig om, og af hvilke dog hos det normale Menneske intet kan være helt udelukket fra at gøre sig gældende, oplyses. Det er allerede af den Grund vanskeligt ad den nævnte Vej at komme til paalidelige Resultater, fordi de fleste Mennesker synes at have nogen Vanskelighed ved at analysere længe indøvede Forestillingsforbindelser (man tænke f. Eks. paa de Vanskeligheder, en fonetisk Analyse uden Vejledning frembyder for adskillige). Men derhos gives der utvivlsomt ogsaa Forestillingsforbindelser, der i stræng Forstand ikke lader sig psykologisk analysere paa Grund af Forbindelsens inderlige Karakter og den Indvirkning, de forskellige Elementer som en Følge deraf gensidigt udøver paa hverandre. Navnlig synes dette at gælde om Forbindelser, hvori der indgaar Bevægelsesforestillinger. For Selviagttagelsen kan i saadanne Tilfælde en svagere fremtrædende Side ved Bevidsthedstilstanden let blive unddraget al Opmærksomhed til Fordel for en anden. Det er saaledes næppe rimeligt, at Mennesker uden særlig Begavelse for psykologisk Analyse, hvis de ikke forud havde noget Kendskab til Psykologi, overhovedet vilde falde paa at betegne deres Ordforestillinger som Bevægelsesforestillinger *). Det ligeledes nærliggende, at den, for hvem Ordets Skriftbillede paa Grund af særlige visuelle Anlæg træder frem med stor Tydelighed for Erindringen, kan overse, at dette Synsbillede dog adskiller sig fra mangfoldige andre Synsbilleder ved umiddelbart at repræsentere en Lydforestilling; thi man kan dog næppe forestille sig Billedet af et bekendt Ord uden samtidig at have en umiddelbar Bevidsthed om at kunne udtale det. Men navnlig med Hensyn til Forholdet mellem det akustiske og det motoriske Element i Ordet synes der os

*) G. Ballet, der saa indgaaende behandler „det indre Sprog", siger om sig selv, at han først, efter at hans Opmærksomhed er blevet vakt i denne Retning (paa et aabenbart fremrykket Stadium af de paagældende Undersøgelser), er kommet til den Overbevisning, at han hører til den motoriske Type. Die innerl. Sprache pg. 62.

Grund til at antage, at den umiddelbare psykologiske Selviagttagelse let kan tage fejl, fordi der her rimeligvis finder en Sammensmeltning Sted af særlig Inderlighed, hvor det frembyder særlige Vanskeligheder at holde Elementerne ude fra hverandre.

Fra Sprogpædagogikens Synspunkt er det ganske naturligt af Vigtighed at vinde den størst mulige Klarhed paa dette Punkt. Det ligger i Sagens Natur, at Eksistensen af betydelige individuelle Forskelle i selve Ordforestillingens Natur maatte kunne give Anledning til væsentligt forskellige Metoder i Undervisning tilpassede efter individuelle Krav. Dette Synspunkt findes da ogsaa berørt i den pædagogiske Litteratur. I Almindelighed slaar man sig dog i saa Fald hurtigt til Ro med, at Flertallet af Menneskene med Hensyn til deres Ordforestillinger henhører til den Type, man selv nærer Forkærlighed for ɔ: den, der svarer til den Metode, man nu engang af praktiske Grunde har sluttet sig til. Og forsaavidt som det her drejer sig om en Skønssag, kan man ikke forbyde Ønsket at være Tankens Moder. Men antager man virkeligt saadanne Forskelle af nogen Betydning, burde den første pædagogiske Fordring dog gaa ud paa, at Eleverne undersøgtes og sondredes samvittighedsfuldt efter deres Forhold i den omhandlede Retning. Thi det er klart, at en udpræget Tilgængelighed for Ordforestillinger af en vis bestemt Art vilde gøre det lettere at bibringe Eleverne Sproget ved Tilknytning netop til disse Forestillinger.

Men selv om man nu mener, at dybere individuelle Forskelle med Hensyn til Ordforestillingernes Art ikke forefindes, og at man forsaavidt kan anvende den samme Fremgangsmaade overfor alle Elever, saa er dog Spørgsmaalet om Ordforestillingens Natur ikke udtømt hermed. Bevidst eller ubevidst maa enhver Lærer til Grund for sin Fremgangsmaade lægge en bestemt Opfattelse. Selv om han ikke formaar at gøre Rede for en saadan Opfattelse og begrunde den, saa maa den dog implicite indeholdes i selve den anvendte Metode. Umiddelbart vil enhver Lærers Udgangspunkt være hans eget Forhold til Ordene. Men dette Forhold er

som ovenfor antydet næppe ganske let at gennemskue. Det er da vigtigt ved Overvejelse af de sproglige Forestillingers Natur paa Grundlag af den almindelige Psykologi, at tilstræbe en dybere Forstaaelse af disse Forestillingers indbyrdes Forhold og Betydning.

Den Opfattelse, som vi for vort Vedkommende maa hævde som den sandsynligste, er den, at Ordforestillingen i det væsentlige er af samme Beskaffenhed hos alle normale Individer, og at de individuelle Forskelle gør sig stærkere gældende for Selviagttagelsen, end det svarer til deres virkelige Betydning; at endvidere de ovenfor nævnte forskellige Forestillingsarter alle nødvendigt indgaar i Ordforestillingen, saaledes at navnlig Forbindelsen mellem Lydforestilling og Bevægelsesforestilling er af særlig Fasthed og Betydning.

2. Spørgsmaalet om Ordforestillingernes Natur maa foreløbigt søges besvaret af psykologisk Vej. Det vilde naturligvis være en stor Hjælp, om man samtidigt kunde forfølge de sproglige Fænomener fysiologisk; maaske er en absolut sikker Forstaaelse kun mulig ad denne Vej, naar den engang bliver farbar. Men endnu er Hjernefysiologien for lidet fremskreden til at kunne yde nogen virkelig Hjælp paa dette Punkt. De forskellige Forsøg paa at lokalisere Sprogævnen har kun en rent hypotetisk Karakter og er mere en Frugt af Kravet om et fysiologisk Grundlag for den psykologiske Opfattelse end af selve den fysiologiske Undersøgelse. Wundt, som paaviser Lokalisationshypotesernes Utilstrækkelighed, siger herom:*) „Bei dem gegenwärtigen Stande der Gehirnphysiologie ist . . . überhaupt eine tiefer eindringende physiologische Functionsanalyse völlig ausgeschlossen" og mener at den Hjælp Fysiologien paa dette Omraade formaar at yde Psykologien, indskrænker sig til Funktionsøvelsens almindelige Princip og dettes Tilbageledning til visse elementære Egenskaber ved Nervevirksomheden**.)

Man er altsaa i det væsentlige henvist til en rent psyko-

*) Die Sprache I. pg. 538 ff.

**) s. St. pg. 547.

logisk Betragtning. Herved frembyder der sig rigtignok visse i Sagens Natur liggende Vanskeligheder. Den undersøgende er i første Række henvist til at undersøge sig selv og først paa dette Grundlag andre Personer. En egentlig psykologisk Forstaaelse er kun mulig overfor vort eget Bevidsthedsliv; for at begribe Bevidsthedsfænomener hos andre, maa vi kunne reproducere dem hos os selv. Hermed kan som ovenfor berørt Undersøgerens individuelle Ejendommeligheder, blandt andet selve Graden af Ævne til Selvanalyse og Fantasivirksomhedens Art, komme til at spille en alt for fremtrædende Rolle, ligesom man endvidere ikke har nogen Sikkerhed for den objektive Rigtighed af de Angivelser, som modtages fra andre Personer med Hensyn til deres Bevidsthedsindhold. Disse Mangler maa man da søge at raade Bod paa ved at støtte sig til almindelige psykologiske Synspunkter. Navnlig er det herved af Vigtighed at betragte Udviklingen af de psykologiske Forhold og de Betingelser, der er afgørende for disse Forholds Opstaaen.

3. Man har nu ved Undersøgelsen af Ordforestillingens Sammenhæng lagt en Del Vægt paa Betragtningen af patologiske Forstyrrelser i Sprogævnen, idet man mener, at Naturen her selv har demonstreret Sprogævnens Sammensathed for os og gennem en Art Eksperiment, der ikke godt kunde frembringes vilkaarligt, tillader os et dybere Indblik i Sprogforestillingens Kompleks. — Alt for stor Betydning mener vi dog ikke, at man bør tillægge denne Side af Undersøgelsen. Hvad man gør overfor de patologiske Tilfælde, er i Virkeligheden dette, at man bruger dem som Bevis for de Opfattelser, man allerede ved Betragtning af den normale Sprogvirksomhed naar til. Naar man, som Wundt gør det,*) opstiller et psykologisk Skema over de sproglige Associationer og disse Associationers forskellige Styrke, lader dette Skema (som Wundt ogsaa selv fremhæver) sig udlede allerede af vore Erfaringer med Hensyn til det normale Sprog, dettes Tilegnelse og Brug. Idet nu de patologiske Tilfælde gennem et saadant Skema

*) Die Sprache I. pg. 560.

„einer psychologischen Deutung nahezu vollständig zugänglich sind*)" giver de en Slags Prøve paa det psykologiske Regnestykke.

Men ligesaalidt som de patologiske Tilfælde kan lære os noget virkeligt nyt, ligesaalidt er den Prøve paa den psykologiske Opfattelses Rigtighed, som de yder, absolut tilforladelig. Thi selv hvor en bestemt psykologisk Tydning er nærliggende, vil der dog i Reglen ogsaa være andre Muligheder, og det afhænger til syvende og sidst af den forudfattede psykologiske Opfattelse, hvilken Mulighed man vil foretrække. Det, som med Sikkerhed kan iagttages ved Sprogforstyrrelser, er Manglen eller Indskrænkningen af en eller flere bestemte Sider af Sprogævnen. Men det er ikke med samme Sikkerhed muligt at konstatere, hvor vidt denne Indskrænkning eller dette Bortfald indadtil gaar, og i hvilken Grad og Form Eftervirkningen af de forsvundne Ævner paa det øvrige Bevidsthedsindhold samtidigt er bortfaldet eller endnu gør sig gældende. - - Eksempelvis skal vi hertil anføre følgende: Wundt**) søger at tyde den Kendsgerning, at der med dybere Forstyrrelser i Ordhukommelsen næsten regelmæssigt er forbundet Forstyrrelser af Artikulationsævnen, medens det omvendte ikke behøver at være Tilfældet. Allerede her, i selve Opfattelsen af Kendsgerningen som saadan, viser der sig en Vilkaarlighed, idet det betragtes som givet, at man, naar de nævnte Forstyrrelser optræder sammen, uden videre kan afgøre, hvilket Forhold der er det primære og, hvilket der er det sekundære; dette synes os imidlertid ingenlunde at kunne betragtes som en given Sag, selv hvor den ene Forstyrrelse optræder totalt og den anden partielt, idet man jo meget vel kan antage en Fællesaarsag, der giver sig et stærkere Udslag i den ene Retning end i den anden. — Men bortset herfra kan man sige om Wundts Forklaring, at den vel muligvis kan være rigtig, men ingenlunde paatvinger sig med Nødvendighed. Forklaringen gaar ud paa følgende: Da

*) Die Sprache I. pg. 560.
**) Die Sprache I. pg. 551 ff.

den normale Ordassociation gaar fra de akustiske eller optiske Ordforestillinger til Artikulationsbevægelserne og ikke omvendt, saa vil Forstyrrelser i Dannelsen af disse Forestillinger altid gribe mer eller mindre forstyrrende ind i den motoriske Side af Sprogfunktionerne, medens direkte Forstyrrelse af Talebevægelserne ikke nødvendigt griber tilbage paa de akustiske eller optiske Bestanddele af Ordet. — Denne Forklaring stemmer med Wundts Opfattelse af det psykologiske Forholds Enkeltheder. Men man kan ligesaavel tænke sig en anden, der vilde være mere i Harmoni med den Opfattelse, som vi i dette Arbejde maa gøre gældende: Da Ordforestillingen utvivlsomt rummer baade akustiske og motoriske Elementer, og da Artikulationsbevægelserne maa være Ordforestillingerne underordnede, er det rimeligt, at en Svækkelse af disse ogsaa vil gribe ind i Artikulationsbevægelserne, medens derimod Ævnen til Artikulationsbevægelser meget vel kan tænkes at falde bort, uden at dette influerer paa de Bevægelsesforestillinger, som engang er erhvervede, og saaledes heller ikke paa Ordforestillingerne, hvori de indgaar. — Det er klart, at det ikke er nødvendigt at tænke sig Ordforestillingen indeholdende motoriske Elementer, for at forstaa, at en Svækkelse af Ordforestillingen fører til en Svækkelse af Artikulationsævnen. Men denne Svækkelse lægges dog derved nærmere. Wundt vilde imidlertid ikke kunne godkende det fremsatte, fordi han overhovedet benægter, at der ved Ordartikulationens Forbindelse med Ordforestillingen i det hele taget skulde eksistere „Erinnerungsbilder auszuführender Bewegungen") men hævder, at der kun er Tale om „einzelne Spannungsempfindungen der Sprachmuskeln und Articulationsorgane, die sich durchaus nicht zu einer wirklichen Bewegungsvorstellung zusammensetzen." *) Man kunde imidlertid vende Sagen ganske om og med Stricker**) paastaa, at Ordforestillingen overhovedet kun er en Bevægelsesforestilling, eller man kan, som vi er tilbøjelige til, mene, at Ordforestillingen beror paa en nøje Sammensmeltning af akustiske og moto-

*) Die Sprache I. pg. 552.

**) Studien über die Sprachvorstell.

riske Forestillinger; under alle Omstændigheder lader de patologiske Forhold, der her er Tale om, sig bringe i Overensstemmelse med den teoretiske Opfattelse, man vælger.

Sagen er altsaa denne. De patologiske Tilfælde synes at frembyde en Opløsningstilstand, hvor Ordforestillingens enkelte Komponenter løser sig fra hverandre, og den oprindelige Forbindelse derfor lettere erkendes. Men dette er en Vildfarelse. Det er ligesaa vanskeligt at fortolke de patologiske Tilfælde som de normale, og hine frembyder ganske de samme Problemer som disse. Der gives heller ingen af de patologiske Eksempler, der anføres, som ikke har Analogier i den normale Sprogvirksomhed. Fordelen ved de patologiske Eksempler er da kun den, at de stiller et bestemt Forhold mere drastisk for Øje. Forsaavidt har Undersøgelsen af Sprogforstyrrelserne sikkert ogsaa været en frugtbar Kilde til Undersøgelser over Sprogævnen, som de er særlig egnede til at vække Opmærksomhed for Problemerne og antyde Vejen for disses Løsning. Men i et Arbejde af foreliggende Art at tage sit Udgangspunkt i Sprogævnens Forstyrrelser, saaledes som det f. Eks. er Tilfældet i B. Eggerts: „Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts", synes os dog lidet hensigtsmæssigt.

4. Det naturlige Sprog beror paa Lydindtryk og Taleorganernes Bevægelse. Den Betydning, man kan tillægge den ledsagende Mimik og Gestikulation, er i Sammenligning hermed ganske underordnet. Af større Betydning er utvivlsomt de Momenter, som kommer til ved Skrivning og Læsning. Men disse erhverves dog kun paa Grundlag af Talen. Det er derfor naturligt at betragte de Forestillingsforbindelser, hvorpaa denne fra først af beror, for sig og dertil knytte Betragtningen af de øvrige Momenter. Vi holder os altsaa foreløbigt til Ordforestillingens Forhold til Lyd og Bevægelse af Taleorganerne og gaar ud fra en Overvejelse af Lydforestillingens Væsen i Almindelighed. — Først og fremmest maa vi da herved have for Øje, at alle vore Forestillinger ere i høj Grad sammensatte, og at de Sansebilleder, vi modtage og tildels opbevare,

idet vi klassificerer dem efter bestemte Sansekvaliteter, i Virkeligheden forudsætter en Samvirken mellem forskellige Sanser. Der gør sig herved et Forhold gældende, som man med et af Høffding*) anvendt Billede kan betegne som psykisk Kemi, idet Komponenterne i de Sanseindtryk og Forestillingsenheder, som foreligger i Bevidstheden, ikke kan skilles ud fra hverandre, men smelter sammen til nye selvstændige Kvaliteter eller i det mindste forbinder sig til Enheder, der ikke umiddelbart lader sig analysere. Disse Enheder fremtræder ofte for den umiddelbare Betragtning som bestemte af en enkelt Sansekvalitet, ved Siden af hvilken de øvrige Elementer træder tilbage, idet de kun ytrer sig gennem en Modifikation af den fremherskende Sansekvalitet.

Denne Sammensmelten af de forskellige Sanseindtryk, som foreligger for den udviklede Bevidsthed, og som overhovedet betinger det egentlige Bevidsthedsliv, kan ikke antages at være oprindelig tilstede. Den forudsætter en Samvirken mellem de forskellige Sanser, ledet af et fra først af instinktmæssigt Valg, der nødvendiggøres ved Vekselvirkningen mellem Individet og den omgivende Verden. Heri lægger der sig et Viljeselement for Dagen af højere Orden end det, der finder sit Udtryk i den blotte Association mellem Indtryk og Forestillinger. Tilværelsen vilde staa for os som et Kaos — saaledes som det formodentlig er Tilfældet for det nyfødte Barns Vedkommende — hvis vi ikke selv ved aktiv Indgriben efterhaanden dels sondrede og dels forbandt de fra alle Sider ind paa os strømmende Indtryk. Men idet vi skænker visse Indtryk vor Opmærksomhed og lader andre glide forbi, og idet vi foretrækker Forbindelsen af visse Indtryk og Forestillinger, men afviser Forbindelsen mellem andre, udformer den kaotiske Indtryksmasse sig som en Samling af Ting, der, selv om de for Iagttagelsen hver for sig henføres til en eller anden bestemt Sans, dog kun opfattes som Ting ved at danne en for os betydningsfuld Enhed af forskelligartede Sanseindtryk. — Denne Udformning

*) Psykologi i Omrids. pg. 217.

af en Omverden standser ikke paa noget bestemt Trin af den individuelle Udvikling, men fortsættes ofte med fuld Bevidsthed Livet igennem paa særlige Omraader, saaledes at individuelle Forskelle i Opfattelsesævnens Styrke bliver Følgen. F. Eks. vil for den, der ikke særligt har øvet sig i Afstandsbedømmelse, Grænsen for den Sikkerhed, hvormed Afstande umiddelbart kan vurderes, være lavere end for den, der har en saadan Øvelse. Dette vil udtrykt under Hensyn til det foreliggende Synspunkt sige, at det Synsbillede, den sidste overskuer, i højere Grad bestaar af haandgribelige Ting med tydeligt fremtrædende rumlige Egenskaber, ikke af ufortolkede Synsindtryk. Ved det almindelige Billede af Omverdnen, hver enkelt danner sig under sin første Opvækst, kan man ganske vist næppe tale om en bevidst Vilje. Vi ledes fra Skridt til Skridt af selve det i den os omgivende Verden bestaaende Forhold mellem Sanseindtrykkenes Aarsager, efter hvilket vi gennem Selvopholdelsesdriften tvinges til at ordne og forbinde vore Indtryk. Vi opbevarer fortrinsvis saadanne Forbindelser, som viser sig af praktisk Betydning for os og samler efterhaanden en Række af typiske Forestillinger, som bliver bestemmende for vor Opfattelse af nye Indtryk, idet vi overhovedet kun opfatter, hvad der svarer til disse typiske Forestillinger og har Enhedens Karakter, og tildels ogsaa modificerer de nye Indtryk ved en Sammensmeltning med de tilsvarende typiske Forestillinger. For vor Opfattelse og Erindring er Henførelsen af Indtrykket til typiske Forestillinger i Reglen vigtigere end selve Indtrykkets Styrke og særlige Beskaffenhed. Kaster man saaledes et Blik henover Løvet i en Have med dets uendeligt mangfoldige Linjer, Farvenuancer og Afskygninger, former det sig dog for Opfattelsen i store Træk og efterlader kun et ubestemt Erindringsbillede af Løvmasser; men en enkelt lille lysegrøn Plet — et umodent Æble — er maaske traadt særligt frem for Øjet og erindres længe efter. En lignende Kontur og samme Farve kunde maaske paapeges mange andre Steder i Haven, men træder kun her frem som Genstand for Opmærksomheden, fordi de er saaledes forbundne, at de

fremkalder den af mangfoldige Sanseindtryk sammensatte typiske Forestilling om Æblet.

Vi har hermed søgt at angive det Grundsynspunkt, fra hvilket Spørgsmaalet om Lydindtrykkets Opfattelse og Betydning her maa behandles. Det gælder om at søge Klarhed over Lydindtrykkets Forhold til de øvrige Bevidsthedselementer, bestemme de Forbindelsers Art, hvorigennem Lyden træder ud af Indtrykkenes Kaos, og undersøge, hvilken Grad af Selvstændighed der tilkommer Lydelementet i disse Forbindelser.

5. *a.* Det vil være lettest at fremstille det, hvorpaa det her navnligt kommer an, ved at søge Analogier mellem Syns- og Høresansen. For Synssansens Vedkommende ligger Forholdet klarere belyst og kan mindre være Genstand for Tvivl end for Høresansens Vedkommende. Og selv om det ikke er muligt, at opstille saa afgørende Opfattelser her, er det dog berettiget at søge tilsvarende Principer gennemført, saavidt Høresansens Ejendommeligheder tilsteder det.

For Synssansens Vedkommende beror Ævnen til at opfatte Indtrykkene som Ting først og fremmest paa en nøje Forbindelse mellem Lysindtryk i forskellige Grader af Styrke og Kvalitet og Øjets Bevægelsesfornemmelser samt de hertil svarende Forestillingsforbindelser. Men hertil knytter sig saa endvidere Bevægelsesforestillinger, der ikke har deres Oprindelse fra selve Synsorganet, men fra de øvrige Legemsdele, samt Forestillinger hentede fra andre Sansekvaliteter. Forbindelsen mellem disse Elementer begynder fra det første Moment, Øjet udsættes for Lyset, gennem de Bevægelser, selve Øjet formaar at udføre, Pupillens Sammentrækning og Bevægelsen af Øjemusklerne. Dernæst udvides Forbindelsen mellem Bevægelse og Syn ved Trangen til at dreje Hovedet, gribe og bevæge sig i Retning af Synsindtrykket. Det saaledes opslaaede Kompleks udvides endelig til at omfatte de øvrige Sansefornemmelser ved de Erfaringer, vi efterhaanden gør med de sete Ting, idet disse efter Omstændighederne bliver Genstand for Beføling, Smag og Lugt.

Den Forbindelse mellem forskelligartede Indtryk og Forestillinger, her er Tale om, er mere end en simpel Associationsproces. Vi har her den omtalte psykiske Kemi i fuld Virksomhed, forsaavidt som de enkelte Elementer ikke hvert for sig træder frem for Bevidstheden, men danner et psykologisk uopløseligt Hele, der domineres af Synselementet. Det forholder sig vistnok saaledes, at ikke blot de Synsforestillingen underordnede Elementer forsvinder for Bevidstheden, men at selve Synsfornemmelsen er saaledes paavirket af de underordnede Elementer, at vi strængt taget slet ikke kan sige, hvad et rent og ublandet Synsindtryk er. I Forestillingsforbindelser, som domineres af Synssansen, kan Sammensmeltningens Grad synes at være noget forskellig for de forskellige Sansers Vedkommende. Den inderligste Sammensmeltning finder Sted i Rumsopfattelsen, idet der herved opstaar en Enhed mellem Syns- og Bevægelsesforestillinger, hvis Opløsning vi overhovedet ikke kan tænke os noget ved. Men ogsaa Synsindtrykkets Bestemmelse ved Stoffornemmelsen gennem Følesansen medfører en inderlig Forbindelse, hvor det ikke er let at give hver Sans sit*). For Smags- og Lugtesansens Vedkommende bliver Forbindelsen muligt no-

*) Anm. Hvorledes Sammensmeltningen af Syns- og Føleforestillinger virker, illustreres af følgende Tilfælde. Forf. passerede i sin Tid hver Dag paa et bestemt Klokkeslet forbi et Vindu, i hvilket der var opstillet en legemsstor Porcellænshund, der meget vel trods sin Ubevægelighed kunde antages for en levende Hund, hvis ikke Skindet havde haft et unaturligt blankt og haardt Udseende. Men dette maatte ganske vist borttage enhver Tvivl om, at det var en eftergjort Hund. Dog en Dag sprang Hunden ned. Og fra dette Øjeblik saa Hunden ligesaa blød ud i Skindet som enhver anden Hund. Den psykologiske Sammenhæng synes nu at være den, at Hundens Ubevægelighed og den daglig gentagne Stilling har fremkaldt Forestillingen om Porcellæn og den dertil knyttede Forestilling om Haardhed og Unaturlighed i Farven. Denne Forestilling har da influeret saaledes paa Synsforestillingen, at Totalindtrykket bestemtes af de antagne Egenskaber. Naar det da bagefter var muligt at „se", at Hundens Skind dog er blødt, er det ikke fordi Synsindtrykket i og for sig i mindste Maade var forandret, men fordi den dermed forbundne Føleforestilling nu var en anden. Men paa den anden Side var det dog umuligt at frigøre sig fra Fornemmelsen af et nyt Synsindtryk.

get løsere, fordi Indtryk af denne Art ikke nødvendig ledsager alle Synsfornemmelser, med mindre man netop i den Frihed for Smags- og Lugtsforestillinger, vi har ved Synet af Metal, Sten, Træ og lignende, vil se et Bidrag til Helhedsopfattelsen. Det er i ethvert Tilfælde muligt, at det Indtryk, Synet af en Sten gør paa os, i Virkeligheden tildels er bestemt ved Forestillingen om, at det er en Genstand, der ingen Smag eller Lugt har.

b. Synssansens overordentlige Betydning for hele vort Forestillingsliv hænger aabenbart først og fremmest sammen med de særligt gunstige Betingelser for en Samvirken mellem Synsindtryk og Bevægelsesfornemmelser. Thi disse sidste er Grundlaget for vor umiddelbare Bevidsthed om vor egen aktive Indgriben i Omverdnen, saaledes som denne Indgriben bestemmes ved vore Organers Natur og de os omgivende Forhold, og bliver derved vejledende for vor Tilpasning til disse Forhold. Tilnærmelse og Fjernelse er de to Grundbestemmelser af vort Forhold overfor alle Indtryk. I Sammensmeltningen af Synsforestillinger og Bevægelsesforestillinger har vi nu det væsentligste Grundlag for Rums- og Tidsopfattelsen, hvoraf hele vor bevidste Tilværelse er afhængig. Foruden de Fordele, som Øjets ydre Bygning og dets Forhold til Bevægelsesorganerne frembyder, maa det ganske vist ogsaa fremhæves, at de umiddelbare Synsindtryk og de deraf udspringende Forestillinger er af mindre elastisk Natur end Indtryk og Forestillinger af andre Sansekvaliteter, forsaavidt som selve Synsnerven bevarer Indtrykket længere og Synserindringsbillederne har en betydelig Fasthed og Tydelighed. For Forestillingernes Vedkommende er dette Forhold dog muligvis mere begrundet i Forbindelsen med Bevægelsesfornemmelserne end i Synssansens egen Natur. Thi de Synsbilleder, vi opbevare, er, eftersom de fremtræde i Rummets Form, Produkter af vor egen Aktivitet: og, som i det foregaaende udviklet, det synes indlysende, at det Forestillingsindhold, som beror paa Individets af Selvopholdelsesdriften ledede Indgriben i den omgivende Verden, maa faa en ganske særlig Betydning for Bevidsthedslivet. —

6. *a.* Sammenlignet med Synssansen synes Hørelsen betydeligt mindre gunstigt stillet med Hensyn til Dannelsen af faste, nøjagtige og for vor Eksistens betydningsfulde Forestillingsforbindelser. Kun forsaavidt det drejer sig om Følelse (modsat Erkendelse), synes Høreindtrykket at have en rent umiddelbar Betydning, hvortil Synssansen ikke frembyder noget tilsvarende. Rigtignok stiller Høffding*) Synet og Hørelsen i Modsætning til de lavere Sanser som næsten ganske emanciperede fra den umiddelbare Sammenhæng med Livsfølelsen, medens der for de æstetiske Følelsers Vedkommende tillægges dem en indbyrdes sideordnet Betydning. Men der synes os dog at være en kendelig Forskel tilstede ialtfald i første Henseende. Smaa Børn synes saaledes ret upaavirkelige af Lysindtryk med Hensyn til større Svingninger i Følelsen. Lysindtrykkene vækker vel Interesse og foranlediger Bevægelser i Indtrykkets Retning, men ikke stærkt fremtrædende Lyst eller Ulyst. Derimod bemærker man hyppigt stærke Svingninger umiddelbart fremkaldte af Lydindtryk, om hvis Betydning Barnet ifølge sin mangelfulde Erfaring ingen Forestilling kan have. Børn indtil 2 à 3 Aar gamle forskrækkes voldsomt af pludselige stærke Lyde — blot en elektrisk Klokkes eller et Vækkeurs Ringen er nok — og viser paa den anden Side livlig Glæde ved Sang, Trommen, Efterligning af Dyrestemmer, Orkestermusik. For Lyden som sprogligt Meddelelsesmiddel har dette Forhold utvivlsomt en ikke ringe Betydning, idet den talende dels ganske umiddelbart kan paavirke sin Modpart ved den Grad af Pludselighed Styrke, hvormed han bruger sin Stemme, og dels allerede og ved Stemmens Klang kan overføre sin egen Stemning til den anden Person, hvorved Opfattelsen af Talens Indhold forberedes og understøttes. Her er en Art af Virkning, som næppe kunde erstattes i et rent optisk Sprog**). For at opnaa samme Virkning som ved en pludselig tilraabt Afvisning, maatte

*) Psykologi i Omrids pg. 259.

**) Men vel tildels ved Gestikulationssprog som de Døvstummes, hvor ialtfald den talendes Stemning vilde kunne finde umiddelbart Udtryk i Bevægelsernes Karakter.

man i det mindste have et Lyn til Disposition. Som et Plus for Lydens Vedkommende kan man derhos vel fra visse Synspunkter set anføre den Omstændighed, at Retningen af Lydkildens Beliggenhed i Forhold til Øret er ret uvæsentlig. Ogsaa dette er af Vigtighed for Lyden som sprogligt Meddelelsesmiddel. Men paa den anden Side faar Lyden derved mindre Betydning for den almindelige Orientering. Hertil kommer, at de Øret sammensættende særlige Organer er uden synderlig Ævne til selvstændig Bevægelse, at de vigtigste Organer ligger fast indkapslede i Hovedskallen, at Ørets Bygning ikke tillader nogen Sideordning af samtidigt modtagne Indtryk, og at Høreævnen og Hørehukommelsen synes mere elastiske end Synsævnen og Synshukommelsen.

b. I de angivne Forhold ligger det med Nødvendighed, at vi ialtfald rent umiddelbart maa komme til at forholde os langt mere passive overfor Lydindtryk end overfor Lysindtryk. Vor Aktivitet ved Opfattelsen maa væsentlig indskrænke sig til Aabning af Munden, Tilbageholdelse af Aandedrættet, en vis Kontraktion af Trommehinden, Drejning af Hovedet og Bevægelse i Lydens formodede Retning. Adskillige Dyr har jo her et Fortrin for Mennesket i deres kraftigt udviklede og bevægelige ydre Øre. Men ogsaa hos Mennesket danner der sig dog paa det nævnte Grundlag et Slags Lydrumbillede, som vi imidlertid i ringe Grad bliver os bevidst som saadant, fordi det sammensmelter med Synsrumbilledet og fortrænges af dette fra Opmærksomheden. Og et sammenhængende, mangfoldigt Lydbillede er det næppe muligt at danne ialtfald ikke i Erindringen*). Vi kan med Lethed forestille os Synsbilledet af en Gade med dens hele Færdsel; men et tilsvarende Billede af Gadelarmen kan vi ikke danne os, omend vi successivt kan erindre os de forskellige Hovedlyde, hvoraf den sammensætter sig. Selv for den umiddelbare Iagttagelse absorberes let Summen af Høreindtryk af et en-

*) En Undtagelse herfra, men af ganske speciel Art, foreligger dog i fremragende musikalske Menneskers Ævne til at forestille sig Tonekombinationer.

kelt, paa hvilket vi retter Opmærksomheden. Og de i Erindringen fremkaldte Hovedindtryk træder hver for sig frem ligesom paa en Baggrund af Stilhed.

Disse Omstændigheder, at vi ikke let kan danne noget mangfoldigt Lydbillede, og at vor aktive Bearbejdelse af de modtagne Indtryk er indskrænket, formindsker Lydens Betydning som Kilde til paalidelig Viden om Omverdnen. Dels kan Lyden derved vanskeligere sammenlignes indbyrdes, dels fremkommer der ikke et saa levende Samspil med hele Bevidstheden som for Synssansens Vedkommende.

c. Derimod kan man vel sideordne Hørelsen med Synet med Hensyn til Opfattelsen af Nuancer i det elementære Sanseindtryk om end rigtignok indenfor relativt stærkt begrænsede Afstande. Det drejer sig herved navnlig om Opfattelsen af Klangfarver. Hvorpaa den Nuancering af Lydindtryk, der betegnes som Klangfarve beror, kan vel ikke betragtes som afgjort. Men en vis Rolle spiller dog utvivlsomt Ævnen til at vurdere Tonehøjde. Imidlertid kan der herved ikke i Almindelighed være Tale om en saadan Skarphed i Opfattelsen, som det finere musikalske Øre besidder. Dels findes dette kun hos forholdsvis faa Mennesker, medens adskillige slet intet har, der kan betegnes som musikalsk Øre. Dels forekommer rene Toneforhold jo heller ikke i den os omgivende naturlige Verden; disse er Kunstprodukter og spiller derfor ingen Rolle for den almindelige Opfattelse af vore Omgivelser. Specielt for Sproglydenes Vedkommende kan det straks bemærkes, at den ofte forekommende populære Anskuelse, at et „godt Øre" (musikalsk) staar i naturlig Forbindelse med et fint Sprogøre, intet har paa sig, da umiddelbare Erfaringer tydeligt viser, at et godt Sprogøre kan forekomme sammen med et slet musikalsk Øre og omvendt. Den populære Opfattelse er her af samme Art som den, der tillægger Maleren et særligt „godt Øje", eller som den Formodning af en Skydelærer, at en matematisk Student, paa Grund af sine Anlæg for Geometrien maatte kunne finde Sigtelinjen lettere end en sproglig Studerende. — For den

normale Opfattelse af Lydnuancer er en grovere Skelneævne med Hensyn til Toneforhold aabenbart fuldkomment tilstrækkelig.

d. Men denne Ævne til at opfatte Klangfarver faar øjensynligt først egentlig Betydning for os ved Forbindelse med Forestillinger om Rum og Stof, idet vi knytter Lydforestillingen nøje sammen med den allerede i sig selv sammensatte Forestilling om Lydkilden. Den Formodning, at det spæde Barn overhovedet slet ikke opfatter Lydindtryk, selv nogen Tid efter, at det fysiologiske Grundlag har udviklet sig, synes os derfor at have nogen Rimelighed. De første Lydindtryk maa have en absolut kaotisk Karakter paa Grund af deres Mangel paa Forbindelse indbyrdes og med andre Bevidsthedselementer og har ingen Betingelse for at tildrage sig saamegen Opmærksomhed, at de kan hæve sig over Bevidsthedens Tærskel. Ogsaa for den voksne er selv Overhøren af ret stærke Lyd, naar Tankerne er optagne andetsteds, ikke ualmindelig, og hos Børn er det under tilsvarende Omstændigheder ofte umuligt at vække nogen Opmærksomhed ved Tiltale. Dette tyder paa en vis Tilbøjelighed til Isolation af Lydindtryk og Lydforestillinger overfor det øvrige Bevidsthedsindhold. Forbindelsen mellem Lydindtryk og Bevidstheheden i Almindelighed er ikke saa umiddelbart givet som for andre Sanseindtryks Vedkommende; der kræves i højere Grad en særlig Foranledning. En treaars Dreng havde saaledes i lang Tid haft Lejlighed til at høre Fabrikspiberne fløjte om Morgenen, men aldrig bemærket noget dertil. Da han imidlertid engang havde fulgt en Rejsende til Dampskibet og under disse Omstændigheder hørt Dampfløjten og bemærket Lydens Oprindelse, udbrød han næste Morgen, da Fabrikspiben lød: „Nu rejser Lydia!" Den umiddelbare Lydopfattelse indeholder oprindeligt ingen Momenter, der kan drage Indtrykket ud af Isolationen og give det en til Klangvirkningen svarende Betydning. Men i Løbet af den individuelle Udvikling forbindes gennem tilfældige Erfaringer — som i det anførte Eksempel — de almindeligt forekommende Lyd med Forestillinger om Stedet for deres Oprindelse samt Lydkil-

dens Form og Stof. Associationerne bliver ved Øvelsen saa inderlige, at de forskellige Lyd ganske umiddelbart vækker rumlige og stoflige Forestillinger, hvormed der i begge Tilfælde følger Synsforestillinger, som jo for den Seende overhovedet ikke kan udelukkes fra Rum- og Stofforestillinger. Denne Forbindelse giver sig ogsaa tydeligt tilkende i sproglige Betegnelser. Egentligt selvstændige Lydbetegnelser gives der maaske overhovedet ikke. Det falder os naturligt at betegne Lyd som „hul", „fløjtende", „pibende", „tør", „blød", „haard", „metalagtig", „træet" etc.; en Stemme forekommer os „rund", „flad", „sammentrykt", „tom", „grødet", „smøret", „fyldig", „aaben", „lukket" etc. — Forskellen mellem en fremherskende Rumsforestilling (Form) og en fremherskende Stofforestilling kan man f. Eks. tydeliggøre sig ved at sammenligne Indtrykket af Hammerslag paa en Sten og af en Dampfløjte i Virksomhed. I første Tilfælde beror noget af Indtrykkets Ejendommelighed utvivlsomt paa Forestillingen om de haarde Genstande, der frembringer den, i andet Tilfælde paa Forestillingen om det pibende Rør. Naar vi engang har samlet en Række Lydtyper, behøver vi naturligvis ikke længere nogen bestemt Erfaring for at opfatte nye Lyd paa en tilsvarende Maade.

e. Med Hensyn til Sproglyd kan der her gøres den Bemærkning, at Forskellen mellem Konsonanter og Vokaler tildels kan henføres til Forskellen mellem stoflig og rumlig Opfattelse, idet Konsonanterne henhører under den første, Vokalerne under den sidste. Ved Konsonanterne overvejer Fornemmelsen af Luftstrømmen og de mødende haardere eller blødere Hindringer, ved Vokalerne Forestillingen om Mundhulens vekslende Form. Dette har maaske ved Siden af andre Forhold en vis Betydning med Hensyn til Forklaringen af det Faktum, at Vokaler mindre let misopfattes end Konsonanter*). Thi der kan ifølge Sagens Natur kun blive ringe Variation i Stoffornemmelsen ved Konsonanterne, men

*) R. Meringer u. K. Mayer: Versprechen u. Verlesen pg. 157.

derimod en ret betydelig Variation af Formfornemmelsen ved Vokalerne.

f. Undersøger vi de Lydtyper, vi besidder (som altsaa i Virkelighed er Komplekser af Lyd og Indtryk fra andre Sansekvaliteter), gør der sig imidlertid endnu et Moment gældende, som vi maa tillægge en væsentlig Betydning. Lydforestillinger medfører samtidig Forestillinger om Bevægelse. Den vedholdende Tone fremkalder umiddelbart Fornemmelse af noget strømmende, saaledes at det „strømmende Tonevæld" er noget mere end et blot Billede; det bygger paa en fra Tonen uadskillelig Forestilling om en fremadskridende Bevægelse. Men ogsaa interrumperende og momentane Lyd ledsages uundgaaeligt af Forestillingen om Bevægelse. —

Dette kan nu have sin Forklaring i to forskellige Grunde. Det er for det første muligt, at det ligger i selve Lydens Natur, at den opfattes som en fortsat Række Paavirkninger; den opløser sig for Øret i en Succession af ensartede Indtryk og maa derfor uundgaaeligt associere sig med Forestillingen om regelmæssig Bevægelse. Men hertil kommer for det andet, at vi er vante til at finde Lydens Aarsag i en Bevægelse eller ialtfald opfatte Lyden samtidig med Opfattelsen af en Bevægelse, som naar Barnet ser Dampen strømme ud af Fløjten, samtidig med at Piben lyder. Vi karakteriserer derfor ogsaa ofte Lyd ved Verber, der betegner en Bevægelse; Lyden er „bankende", „hamrende", „rullende", „snurrende". Og Ord, der i og for sig (om end ikke efter deres historiske Oprindelse) kan synes at karakterisere Klangfarvens Art, medføre dog tillige tydelige Forestillinger om Bevægelse. „Knald" fremkalder saaledes Forestillingen om en Eksploderen. Sammenligner man Verberne „drøne", „skingre" og „hvine", har man en Klimaks i Henseende til Hurtighed*).

For Erindringsbilledet af Lyd er Forestillingen om Be-

*) Iøvrigt kan disse Verber ogsaa tjene til Eksempel paa Lydens Forbindelse med Forestillinger om Rum og Stof, idet de medfører Forestillingen om større eller mindre Masser som Genstand for Bevægelsen saavel som om forskellige Former (hul, flad og spids) og Stof (Metal, Luft).

vægelse af saa fremtrædende Betydning, at de for en nøjere Prøvelse af Erindringsbilledet meget vel kan gøre sig gældende som det virkelig dominerende Element. I Erindringen om et Tordenskrald er saaledes Forestillingen om rullende Masser langt tydeligere end Lydelementet. Ialtfald kan man sige, at de forskellige Elementer, der i deres Forbindelse henføres under Lydforestillingen, er saa fast sammensmeltede, at de ikke lader sig skille ud fra hverandre. I det umiddelbare Høreindtryk dominerer nu vel Lyden saaledes, at vi ikke udenvidere bliver os de øvrige Elementer bevidst. Men ved de blotte Erindringsbilleder kan det være tvivlsomt, hvilket Element der virkelig staar i Forgrunden, og det beror tildels paa en Vilkaarlighed, hvilket Element der betones. Naar vi saaledes siger: „Pilen hvinede gennem Luften", træder Lyderindringen ganske tilbage for Erindringen om Bevægelse. Imidlertid er det dog sikkert en Vildfarelse, hvis man vil mene, at en oprindelig Lydforestilling ganske kan tabe sin Karakter som saadan og gaa over til en ren Bevægelsesforestilling, selv om en saadan Opfattelse kan ligge ret nær. —

g. Som Resultat af den foregaaende Betragtning af Høresansens og Lydindtrykkets Natur har vi da fundet følgende: Betingelsen for, at Lydindtrykket skal træde i Forbindelse med det øvrige Bevidsthedsindhold og efterlade varige Forestillinger, er dets Sammensmeltning med Forestillinger om Rum, Stof og Bevægelse. Lydindtrykket danner i sin Forening med disse Forestillinger et Kompleks, hvis Elementer gensidigt bestemmer hverandre saaledes, at den umiddelbare psykologiske Analyse ikke kan løse dem ud fra hverandre i deres Renhed. — Paa dette Grundlag vil vi derefter gøre Sproglydene til Genstand for en særlig Betragtning.

B. Sproglydenes Natur.

1. *a.* For Sproglydenes Vedkommende maa den i det foregaaende omtalte Sammensmeltning nu aabenbart være af

en særlig inderlig Natur, da de forskellige Elementer er hentede umiddelbart fra os selv; vore egne Organer og egne Bevægelser er Kilden til Sproglydenes Opstaaen. Barnet modtager vel tidligt Indtryk af de voksnes Tale; men det nøjere Bekendtskab med Sproglyden stiftes dog derigennem, at Barnet, drevet af sin Bevægelsestrang, sætter Taleorganerne i Virksomhed. Herved er det vel fra først af selve Aktiviteten, der beslaglægger Opmærksomheden, medens den frembragte Lyd har mindre Interesse. Men Betingelserne er ialtfald givne for, at en nøje Forbindelse tidligt kan komme tilstede. Naar Interessen for det lydlige Moment gør sig gældende, er dette allerede fra to Sider forbundet med Forestillingen om Bevægelse. Dels ytrer der sig — ligesom ved alle Arter af Lyd — en Forestilling om en ydre Kilde — Barnet betragter og beføler gerne den talendes Mund. Dels, hvad der er Hovedsagen, fremtræder Lyden som et uundgaaeligt Tilbehør til Barnets egne Bevægelser af Bryst, Stemmebaand, Tunge, Læber etc. Og hertil knytter sig endelig ligesaa umiddelbart rumlige og stoflige Fornemmelser, der skriver sig fra Taleorganernes indbyrdes Stilling og Berøring. Da imidlertid for Sproglydenes Vedkommende Bevægelsesforestillingen — der her beror paa en Reproduktion af Egenbevægelser — utvivlsomt er af ganske overvejende Betydning, vil vi holde os til denne, og hvor der ikke er en særlig Grund til at fremhæve de øvrige Elementer, underforstaa disse. At vi virkelig antager, at de er tilstede med en vis selvstændig Betydning, har vi allerede ovenfor berørt. Men det ligger i Bevægelsesfornemmelsernes og Forestillingernes Natur, at de netop i dette Tilfælde vil forene sig med Rums- og Stofforestillingerne paa en saadan Maade, at det vilde være et utaknemmeligt Arbejde strængt at holde disse Elementer ude fra dem. Bevægelsesfornemmelser kan jo i Virkeligheden ikke opfattes som Fornemmelser af Bevægelse, men som Indtryk, der successivt frembringes ved Musklernes eller Leddenes skiftende Tilstande og Stillinger*), ligesom Bevægel-

*) Høffding: Psykologi i Omrids pg. 153 ff.

sesforestillingen beror paa en Reproduktion af disse Indtryk. Rumsforestillingen beror atter paa Bevægelsesforestillinger, og Stoffornemmelsen maa i Virkeligheden delvis henføres til de samme Indtryk som Bevægelsesfornemmelsen. Høffding nævner saaledes Ruhedsfornemmelsen (som vi vilde betegne som en Art Stoffornemmelse*)), som nær beslægtet med Bevægelsesfornemmelse. Og da nu for Sproglydenes Vedkommende de Bevægelsesforestillinger, Rums- og Stofforestillinger, der knytter sig til dem, alle har deres væsentlige Kilde i de samme Organer, kommer de nødvendigvis til at gribe ind i hverandre paa en saa uopløselig Maade, at vi praktisk kan behandle dem som en Enhed.

b. Den Forbindelse, der i Sproglyden gør sig gældende mellem Lydindtrykket og vore Bevægelsesforestillinger, frembyder i sin Oprindelse og Virkning forsaavidt en Parallel til Forbindelsen mellem Syn og Bevægelse, som Sanseindtrykket i begge Tilfælde faar sin ejendommelige Karakter ved Forbindelsen med Bevægelsesforestillingen, og der i begge Tilfælde gør sig et aktivt subjektivt Element gældende ved Opfattelsen af Indtryk, idet vi underkaster Sanseindtrykket en Bearbejdelse gennem vore Bevægelsesforestillinger. Paa denne Forbindelses Bestaaen beror det, svarende hertil, at vi overhovedet kan opfatte Sproglydene i deres forholdsvis fine Nuancering, men at vi paa den anden Side ogsaa er afhængige af de os bekendte Sproglyde med Hensyn til Opfattelsen af fremmede Lyde og i Virkeligheden kun delvis kan høre disse rigtigt.

c. Efter den Opfattelse af Høresansens Væsen, vi har fremsat, vilde det ikke være tænkeligt, at de fine Nuancer Sproglydene frembyder kunde komme til Bevidsthed i den Hast, hvormed de glider forbi Øret, hvis ikke hver eneste af de smaa Ændringer i Lydstrømmen, hvorom det drejer sig, saa at sige havde personligt Bud til den hørende, ganske umiddelbart mindede ham om hans egne Gerninger. Disse Gerninger er det til automatisk Sikkerhed indøvede System af

*) Psykologi i Omrids pg. 141 og 156.

Taleorganernes Bevægelser, hvorigennem vi meddeler os til hverandre. Men Forholdet mellem Lyd og Bevægelsesforestilling er ikke som Forholdet mellem et Signal og en dertil svarende aftalt Bevægelse. Lyd og Bevægelse er Momenter i en og samme Enhedsforestilling, saaledes at Bevægelsesforestillingen er umiddelbart givet med Lyden og Lydforestillingen med Bevægelsen. At høre en Sproglyd er altsaa eo ipso at forestille sig dens Artikulation, og at artikulere en Sproglyd er samtidig at forestille sig den som hørt. Et umiddelbart Indtryk heraf kan man skaffe sig ved ganske simple Eksperimenter, hvilket vi nedenfor vil komme tilbage til.

I Forhold til den Uendelighed af Lydkombinationer, som Naturen frembyder, og den Uendelighed, vi kan tænke os frembragt ved kunstige Midler, er de Lydmuligheder, Taleorganerne frembyder stærkt begrænsede. Men indenfor disse Muligheder er det atter kun et ringe Antal, hvert enkelt Sprog benytter. Og til et tilsvarende ringe Antal begrænses oprindeligt Muligheden for at høre rigtigt. I samme Grad, som Lydindtryk fjerner sig fra de os bekendte Sproglyd, i samme Grad vanskeliggøres deres Opfattelse i en til Sproglyd svarende nuanceret Form. Det er allerede vanskeligt at høre rigtigt, naar det drejer sig om Lyd af fremmede Sprog, endnu vanskeligere, naar det drejer sig om Dyre- og Fuglestemmer; og overfor andre Naturlyd saasom Havets Brusen, Kilderislen, Vaabenlarm ophører ethvert Forsøg paa Opfattelse af Nuancer, skønt vi nok har en almindelig Forestilling om, at de indeholder en Rigdom af saadanne, og det ogsaa er sandsynligt, at en hel Del af disse Nuancer efter deres Oprindelse og almindelige Karakter kunde sidestilles med vore Vokaler og Konsonanter. — At vi nu virkelig med Hensyn til de os fremmede Lyd, som vi søger at opfatte, er afhængige af de Typer, vort eget Sprog frembyder, er almindelig anerkendt. Wundt, hvis Opfattelse af Forholdet mellem Lyd og Bevægelse iøvrigt ikke falder ganske sammen med den her givne Fremstilling, betegner denne Afhængighed som en „Hineinhøren", og anfører *) Eksempler paa, hvorledes Fugle-

*) Die Sprache I. pg. 258.

stemmer for Opfattelsen tilpasses ganske vilkaarligt efter menneskelige Sproglyd. Man ser, at en tysk Nattergals Sprog minder stærkt om Tysk, en polsk Nattergals Sprog derimod om Polsk. Karakteristiske er ogsaa nogle af Wundt anførte Prøver paa Opfattelsen af spæde Børns Lallen*). Af en Tysker angives saadanne Lyd som: am, ma, ör, rö, ar, ra, hu, na, om, in, ah etc. En Englænder angiver: eng, grrr, bowo, æng, diddle, ing, bow-wow, th etc. De to Sprogs Karakter lægger sig tydeligt for Dagen i disse Stavelser, som naturligvis kun angiver, hvad de to Iagttagere mener at have hørt. Virkeligt opfatte et 12—14 Uger gammelt Barns Sproglyd kan man overhovedet ikke.

Analogien mellem Synsforestillingen og Opfattelsen af Sproglyd viser sig maaske tydeligst, naar man sammenligner denne „Hineinhøren" med de urigtige Synsbilleder, som kan fremkaldes ved visse Anordninger af rette og krumme Linjer, hvorved Øjet vildledes med Hensyn til Opfattelsen af Retning og Størrelsesforhold. Det fælles Moment er det, at Sanseindtrykket i begge Tilfælde bestemmes subjektivt ved Bevægelsesforestillingernes Indgriben. —

d. Af de to Sider, som Sproglydforestillingen saaledes frembyder, synes det nu klart, at det maa være Bevægelsesforestillingen, der har den største subjektive Betydning. For Ordets Sammenhæng med Betydningen kan Lydmomentet ikke have samme Vægt som Bevægelsen. At man finder Udtryk for eller i det mindste et Udslag af sin Bevidsthedstilstand i Bevægelse, ligger i selve Organismens Natur; og dette Forhold ytrer sig fra Tilværelsens Begyndelse. Sproget er subjektivt betragtet først og fremmest en Række Handlinger, hvori Følelse og Forestillingsindhold ytrer sig med større eller mindre Grad af Finhed og Nøjagtighed. Lydmomentet har i Sammenligning hermed kun en sekundær Betydning som et udefra kommende Indtryk, der forbinder sig med de Handlinger, hvortil vor psykologiske Tilstand driver os. Naar alligevel Lyden umiddelbart staar for os som det afgørende Mo-

*) Die Sprache pg. 294.

ment i Sproget, ligger dette aabenbart i to Ting. For det første gør Bevægelsesforestillinger som det med alle Sanseindtryk og Forestillinger forbundne Element sig overhovedet lidet gældende for Bevidstheden som en Kvalitet for sig, men domineres af de Sanseindtryk og dertil svarende Forestillinger, hvori den ydre Verdens Modsætninger og Afveksling giver sig tilkende. Men dernæst beror Sprogets objektive Betydning for det normale Menneske alene paa Lydelementet. Kun Frembringelsen af Lyd gør det muligt at udvikle Taleorganernes Bevægelse til et Meddelelsessystem. Og den meddelende Side af Sproget gør sig naturligt praktisk gældende som den betydningsfuldeste.

Et Sprog uden Lydforestillinger blot beroende paa Bevægelser kan vel i alle sine subjektive Virkninger ikke helt erstatte det normale Sprog, men dog i det væsentligste, saaledes som de Døvstummes Talesprog viser. Derimod er det tvivlsomt, om man kunde tænke sig et rent Lydsprog, der tilnærmelsesvis havde samme Betydning for Individet som det normale Sprog. Naturligvis er et Meddelelsessystem beroende paa Lyd alene tænkeligt. Thi om end Opfattelsen af Sproglydene lettes i høj Grad ved Samspillet med Taleorganernes Bevægelser, kan Lydnuancer dog ogsaa opfattes ved andre Midler. Men om saadanne relativt rene Lydforestillinger kunde tænkes at træde i samme Forhold til vort indre Liv som vore virkelige Ordforestillinger, der ledsager Tanken som en stadig Forestilling om Meddelelse udadtil gennem selvstændige Bevægelser og ved ivrig Tænken ofte gaar over til begyndende Artikulationsbevægelse eller virkelig Tale, synes højst tvivlsomt. —

2. *a.* Spørgsmaalet om Bevægelsesfornemmelsernes Betydning for Ordforestillingerne er blevet underkastet en nærmere Undersøgelse af S. Stricker*), hvis Resultater til en vis Grad støtter den her fremsatte Opfattelse. Efter Stricker er alene de motoriske Forestillinger af væsentlig Betydning. De Ordforestillinger, som gør sig gældende ved stille Tænken og Læsning er (bortset fra Skriftbilledet) udelukkende moto-

*) Studien über die Sprachvorstellungen.

riske Forestillinger. De rene Ordforestillinger indeholder efter Stricker „Keine Sinneswahrnehmungen und auch keine Erinnerungen an Sinnesperceptionen"*). Til disse rene Ordforestillinger er Opfattelsen af Ordets Indhold knyttet, og vi forstaar ogsaa derfor andres Tale kun ved at overføre Lydindtrykket paa tilsvarende Bevægelsesforestillinger. — Dette Resultat er Stricker kommet til væsentligt ved Undersøgelse af sin egen Tænken i Ord og tillægger det kun absolut Gyldighed for sig selv, men mener iøvrigt ved Undersøgelser af andre og ved teoretiske Betragtninger navnlig paa Grundlag af patologiske Tilfælde at kunne gøre det sandsynligt, at det samme Forhold er det almindelige for normale Mennesker. For sit eget Vedkommende hævder altsaa Stricker, at han f. Eks. ved indre Recitation af et Digt ikke har nogen Erindring om Lyden, men kun om Taleorganernes Bevægelse.

At et Sprog, der væsentlig, beror paa Taleorganernes Fornemmelser uden Lydforestillinger er muligt, viser jo de Døvstummes Tale. Stricker nægter paa den anden Side heller ikke Muligheden af et rent Lydsprog, et Signalsprog. Men han hævder, at et saadant normalt ikke kan komme til at foreligge, fordi vi slet ikke indøves derpaa. Den Maade hvorpaa det normale Menneskes Sproglyd fra Begyndelsen indøves — Barnet begynder med en spontan Lydartikulation og opfatter kun de voksnes Ord i Forhold til sin fremadskridende Artikulationsævne — forhindrer, at Lyden bliver det afgørende Element.

De Forestillinger, som efter Stricker er afgørende for Ordets Opfattelse, betegnes som „Initialgefühle" **) og skal bestaa i Bevidstheden om de Impulser, der fra Sprogcentret sendes til Musklerne og fornemmes som lokaliserede i disse. Et B er saaledes en Fornemmelse i Læberne, P ligeledes, saaledes at Forskellen beror paa Fornemmelsen af en større eller mindre Aktivitet ved Læbernes Aabning.

At nu virkelig Fornemmelser eller Forestillinger — Grænsen er her ikke let at drage — af denne Art virkelig er et

*) Studien über d. Spr. pg. 20.
**) S. St. pg. 30.

væsentligt Moment i vore Ordforestillinger, kan man efter vor Opfattelse vanskeligt komme uden om, og Strickers Undersøgelser forekommer os i denne Henseende værdifulde, om end man næppe kan give ham Ret i alle Punkter.

b. Hvad der her er mindre væsentligt — fordi det bliver et psykologisk Spørgsmaal af højere Orden — er, om Stricker har Ret i Opfattelsen af sine „Initialgefühle"s Natur. Det er i altfald meget tvivlsomt, om der eksisterer nogen direkte Bevidsthed om motoriske Impulser*). Og hvorledes skulde disse Impulser kunne lokaliseres i Muskelsystemets Forgreninger? Lokalisationsævnen maatte da være begrundet i selve de motoriske Centrers og Nervers Natur og være oprindeligt nedlagt i Organismen, hvilket dog daarligt stemmer med den langsomme Udvikling af Herredømmet over Bevægelserne, som finder Sted hos Mennesket. Lokalisationen kan dog næppe tænkes at udvikle sig uden gennem sensoriske Paavirkninger af Hjernen fra de bevægede Organer. Forsaavidt kan vi ikke give Stricker Ret i, at den rene Ordforestilling ikke skulde indeholde „Sinneswahrnehmungen und Erinnerungen an Sinnesperceptionen". Vi maa opfatte de motoriske Forestillinger som Reproduktion af Fornemmelser i Huden og Musklerne, opstaaede ved tidligere stedfundne Bevægelser. Og selv om man hertil mener at maatte føje den umiddelbare Bevidsthed om en Bevægelsesimpuls, saa vil dog de førstnævnte Elementer være de afgørende, de, hvorved Forestillingen bestaar i Modsætning til andre lignende Forestillinger. — Spørgsmaalet om Bevægelsesforestillingernes egentlige Natur er imidlertid ikke af væsentlig Betydning her, da Hovedspørgsmaalet angaar Bevægelsesforestillingerne i Modsætning til Lydforestillingerne. Paa dette Punkt kan vi imidlertid heller ikke ubetinget slutte os til Stricker, naar han mener, at Lydelementet helt kan udgaa.

c. Wundt**) hævder overfor Stricker, at Ordforestillingen er en Komplikation af Lydforestillinger og Artikulationsfor-

*) Sml. Høffding: Psykologi i Omrids pg. 131.

**) Die Sprache I. pg. 552.

nemmelser (-empfindungen), Skriftbilleder og indre Fornemmelser, som ledsager Skrivning og Tegning. I saadanne Komplikationer kan efter Omstændighederne hvert enkelt Led svækkes og synke til Nulgrænsen, og dette skal særligt hyppig (ved Læsen og Tænken) finde Sted for Artikulationsmomentets Vedkommende.

Her lægges saaledes Hovedvægten paa det lydlige Element. Wundt gaar ud fra som en Kendsgerning, at den normale Ordassociation bevæger sig fra de akustiske eller optiske Ordforestillinger til Artikulationsbevægelserne. Dette forklares efter W.s Opfattelse simplest derved, at den akustiske eller optiske Ordforestilling oprindeligt først udløser en Artikulationsbevægelse ved at overføres paa det motoriske Centrum, og da først opstaar konsekutivt Artikulationsfornemmelsen, men ikke omvendt den virkelige Bevægelse af Bevægelsesforestillingen. Denne sidste Antagelse skal allerede af den Grund være umulig, at der i Virkeligheden ved Ordenes Association med Ordartikulationen slet ikke eksisterer Erindringsbilleder af Bevægelser, som skal udføres, men kun enkelte Spændingsfornemmelser af Talemuskler og Artikulationsorganer, som aldeles ikke sammensættes til en virkelig Bevægelsesfornemmelse.

Vi maa tilstaa, at denne Opfattelse, som vi i det væsentlige har gengivet med Wundts egne Ord, forekommer os mere indviklet end overbevisende. Den Paastand, at der slet ingen virkelig Bevægelsesforestilling er knyttet til Ordforestillingen, ikke engang, naar vi staar i Begreb med at udtale Ordet, er os ubegribelig. Wundt siger andetsteds *) „Die Haut, die Gelenke, die Muskeln sind sämmtlich empfindungsfähig, und ihre Empfindungen können sämmtlich reproduziert werden und werden dies tatsächlich, sobald wir beabsichtigen, eine Bewegung auszuführen." Erindringsbilleder af Bevægelser, som skal udføres, er dog altsaa under alle Omstændigheder mulige. Hvorfor skulde disse da netop være udelukkede for Talebevægelsernes Vedkommende, hvor andre Iagttagere mener endog i fremtrædende Grad at bemærke saadanne Fore-

*) Grundzüge der physiolog. Psychologie I. pg. 433.

stillinger? — Men allerede den af Wundt antagne Kendsgerning, at den normale Ordassociation gaar ud fra de akustiske eller optiske Ordforestillinger til Artikulationsbevægelserne, synes os vilkaarlig. For den talende og skrivende er der ialtfald ingen Grund til at antage en saadan Omvej. Efter hvad vi ovenfor har udviklet, maa vi tværtimod antage, at det er Bevægelsesforestillingen, der er det centrale i Ordforestillingen. Og hermed stemmer det, at den Lyd vi tror at høre, er den Lyd, hvis tilsvarende Bevægelsesforestilling er vakt. Hvis Opfattelsen af Sproglyd væsentlig var afhængig af Høreindtrykket, vilde Forskelle mellem det tilvante og fremmede have let ved at gøre sig gældende. Jo fastere vore egne Sproglyd var indøvede, desto tydeligere maatte ved Kontrastvirkning de fremmede Lyds Ejendommelighed gøre sig gældende. Men nu paakalder disse Forskelle ikke i saa høj Grad Opmærksomheden. Thi vi opfatter Sproglyden som Opfordring til at danne en Bevægelsesforestilling. Da vi nu kun raader over et begrænset Antal af saadanne, maa vi nødvendigvis henvende vor Opmærksomhed paa den Lighed, der bestaar mellem den fremmede Lyd og de bekendte, for at finde en nogenlunde passende Artikulationsforestilling. Idet vi finder denne, har vi Fornemmelsen af at have opfattet Lyden. Ogsaa Wundt fremhæver gentagne Gange, at det er Lydforestillingens Forbindelse med reproducerede Artikulationsfornemmelser, som er afgørende for Opfattelsen af Lydindtrykket: „Worte, die ein Mensch nicht korrekt aussprechen kann, vermag er wegen der mangelhaften Wirkung der Artikulationsempfindung auch nicht richtig zu hören" *). Men for at forstaa dette forekommer det os, at der maa tillægges Bevægelsesforestillingen en noget anden Rolle, end Wundt ellers er tilbøjelig til.

d. Vi maa altsaa give Stricker Ret, forsaavidt vi anser Bevægelsesforestillingen for et ganske nødvendigt tilstedeværende Element i Ordforestillingen; men baade overfor Stricker og Wundt maa man gøre den Indvending, at de sikkert

*) Die Sprache pg. 399. Smlgn. s. St. pg. 305.

undervurderer Fastheden af den Sammensmeltning mellem Lyd og Bevægelse, der finder Sted i Sproglydene. Naar det endelig skulde være, kunde man lettest tænke sig det lydlige Moment svinde bort; men det er os ialtfald ikke muligt selv at foretage nogen saadan Opløsning. Af Bevægelsesforestillingens Tilstedeværelse kan man let skaffe sig et umiddelbart Indtryk ved først at forestille sig en eller anden Lyd, der ikke er en Sproglyd, f. Eks. Torden, og umiddelbart derefter et vilkaarligt Ord. Allerede den første Forestilling medfører et Moment af Bevægelse; men idet man gaar over til Ordet, indtræder der ganske tydeligt en Fornemmelse af Egenbevægelse. Men jo stærkere denne motoriske Karakter træder frem, des stærkere synes ogsaa samtidig Lyderindringen at gøre sig gældende. Paa Grund af den nære Forbindelse mellem Lydforestillinger og Bevægelsesforestillinger, som overhovedet finder Sted, er det imidlertid ikke udelukket, at man kan forveksle det ene Moment med det andet eller slaa begge Dele sammen under ét. Derfor kan man vel have Ret til at betragte Selviagttagelser, hvor det ene Led angives at mangle, med nogen Skepsis.

Hvor stærkt Lydfornemmelsen er knyttet til Artikulationsbevægelsen, synes ogsaa at fremgaa deraf, at man ikke kan foretage nogen Artikulationsbevægelse f. Eks. aabne og lukke Læberne, uden at denne Bevægelse har en ganske særlig Karakter i Modsætning til en lignende Bevægelse udført f. Eks. med Tommel- og Pegefingeren. Hvor lydløst end begge Bevægelser foretages, saa har den sidste dog tydeligt Karakteren af Stumhed i Modsætning til den første. —

3. Et Bidrag til Forstaaelsen af Sproglydenes Karakter kan muligvis hentes fra Undersøgelsen af *Fejlhøren*. Dette saa overordentlig hyppigt indtrædende Tilfælde forklares bedst efter samme Princip som den urigtige Opfattelse af fremmede Sprogs Lyd. Talen er her kun om saadanne Tilfælde, hvor man har følt sig overbevist om umiddelbart at have opfattet noget andet end det, der virkeligt er blevet sagt, og hvor Fejlen ikke kan henføres til de akustiske Forhold, hvorun-

der Opfattelsen er sket. Saadanne Tilfælde er almindelige nok og karakteriseres ved den Haardnakkethed, hvormed den talende og hørende hver for sig plejer at fastholde deres Standpunkt. Nu er Opfattelsen af et Ord i det hele aabenbart en langt mere indviklet Proces, end man umiddelbart forestiller sig, idet den beror paa en Vekselvirkning mellem det enkelte Ord, Sætningens hele Indhold og den Situation, hvorunder der tales. Herved afløser og forbinder Forestillingerne sig ofte med en overordentlig Hurtighed. Opfattelsen af en enkelt Lyd (Bogstav) kan mangengang have en hel Historie, som man bagefter er i Stand til at gøre sig Rede for. Men skønt det saaledes ofte er givet, at vi selv konstruerer Ordene, idet vi opfatter dem, kan disse ikke desto mindre have Virkelighedens Præg. Dette bliver lettest forklarligt, naar vi tager de motoriske Forestillinger til Hjælp. At et blot forestilt Lydelement skulde fortrænge et Lydelement, der virkeligt har naaet Øret, saaledes, at det sidste ganske forsvinder til Fordel for det første, er ikke let at tænke sig. Sammenhængen synes at være følgende. Et Ord har ikke nogen absolut Tendens til at vække netop den Forestilling, der tillægges det som Betydning. Ordets Elementer fremkalder ikke blot i deres Forbindelse, men ogsaa enkelt- eller gruppevis en Række Associationer, hvoraf da sluttelig den sejrer, som i Følge den hørendes øjeblikkelige Bevidsthedstilstand ligger nærmest og bestemmer den Form, under hvilken Ordet opfattes. Dette vil naturligvis i Reglen være Ordets virkelige Form; men det kan ogsaa blive noget helt andet, naar de Associationer, Ordet egentligt skulde vække, ligger den Talendes Bevidsthed fjernt, som, naar en Opvartningspige opfatter „halbe Stunde studieren" som „halbes Huhn", eller naar (sandsynligvis i den samme Restaurant) „Verdruss oder Kummer" høres som „Hunger und Durst" *). Den hørende danner her nye Ord, hvis Lyd fortrænger de virkeligt udtalte, idet de Bevægelsesforestillinger, som fremkommer ved den selvstændige Orddannelse, ganske naturligt er stærkere end de Bevægelsesforestillinger, der ud-

*) R. Meringer u. K. Mayer: Versprechen u. Verlesen pg. 158.

løses af de modtagne Lyd. Thi ogsaa for Bevægelsesforestillinger gælder det, at Mands Vilje er Mands Himmerig. Det opfattede Ord faar Virkelighedens Karakter, fordi det jo er ledsaget af et reelt Lydindtryk, og derfor mærkes den subjektive Bestemmelse af Lydens Karakter slet ikke. Om dette sidste nu gælder om de ovenfor nævnte efter Meringer og Mayer anførte Eksempler, er iøvrigt ikke sikkert, da det ikke er angivet, om de paagældende Personer selv har følt deres Opfattelse som Virkelighed eller blot som Fortolkning af utydelig Tale. Men der kan let anføres Eksempler, hvor Virkelighedsfornemmelsen har været tydelig tilstede. Saaledes oversatte ved en Eksamen Kandidaten: „Welke Hand" ved gule Haand, hvilket Læreren opfattede rigtigt, medens begge Censorer forsikrede at have hørt „hule Haand". I dette som overhovedet næsten alle Eksempler paa denne Art af Fejl er det Konsonanterne, det gaar ud over, medens Vokalerne i Reglen opfattes rigtigt. Vi har tidligere (pg. 18) anført en Grund herfor. Men dertil kommer endnu, at Vokalerne ved deres større Klangfylde gør sig mere gældende, og at Konsonanterne ved den mere sammensatte Virksomhed, deres Frembringelse (og derfor ogsaa Opfattelse) kræver, lettere bliver et Bytte for den rent subjektive Vilkaarlighed.

Et Tilfælde, som er sjældnere, er det, at man hører den subjektive og den objektive Lyd lige kraftigt som en tydelig Dobbeltlyd. Et Eksempel herpaa er følgende. Ved en Koncert foredrages en Sang, hvis Tekst man kender. Et Sted i Teksten venter man Ordet „dein", men overraskes ved at høre Lyden „dmein". I første Øjeblik tilskriver man Sangeren en Fortalelse, som er bleven rettet i samme Nu, men opdager, at Grunden er en anden. Man har selv ventet „dein", hvor Teksten har „mein", og denne Forventning har været levende nok til om ikke at fortrænge saa dog ændre Opfattelsen af det virkeligt udtalte med det angivne Resultat.

Studiet af Fejl i Opfattelsen af Sproglyd opfordrer Læreren til navnlig at vaage over Konsonanternes omhyggelige Udtale baade for sit eget og Elevernes Vedkommende. Derved opnaas større Tydelighed end ved at hæve Stemmen. Men i Kon-

nanternes Artikulation ligger ganske vist ogsaa Talens mest anstrengende Moment og det Punkt, hvor en almindelig Træthed stærkest ytrer sin Indflydelse. —

4. *a.* Inden vi gaar over til at omtale den praktiske og pædagogiske Betydning af en rigtig Opfattelse af Sproglydenes Natur, skal vi endnu anvende den her fremsatte Anskuelse paa et enkelt Omraade, der frembyder en vis Dunkelhed, nemlig *Sproglydenes æstetiske Betydning.* Spørgsmaalet herom kan naturligvis saa lidt som andre Smagssager finde nogen absolut almengyldig Besvarelse; men der kan dog maaske angives visse Grundprinciper, hvis Erkendelse kan have nogen Betydning alene af den Grund, at æstetiske Sprogspørgsmaal lige som iøvrigt andre sproglige Spørgsmaal i en mærkelig Grad er egnede til at sætte Lidenskaber i Bevægelse og samtidig fremkalde de taabeligste Bemærkninger. Det være sagt her i Forbigaaende, at med Hensyn til en virkelig Forstaaelse af sproglige Spørgsmaal frembyder Almendannelsen endnu store Mangler. Den virkelige Viden og Ævnen til Refleksion staar paa dette Punkt i omvendt Forhold til den Interesse og Selvsikkerhed, hvormed herhenhørende Spørgsmaal behandles af alle og enhver. Dette er saa meget uheldigere, som disse Spørgsmaals Forstaaelse i høj Grad beror paa Selverkendelse, hvilken det netop maa være den almene Dannelses Formaal at fremme. Og da Objektet for den sproglige Drøftelse let fører ind paa det personlige eller nationale Omraade, fordi det mest er personlige eller nationale Ejendommeligheder, som foranlediger saadanne Drøftelser, kan man sige, at god Tone næsten forbyder i det selskabelige Liv at komme dybere ind paa sproglige Drøftelser, idet man simpelthen risikerer at fornærme hverandre, krænke Autoriteten og saare hellige Følelser. Denne Fare vilde formindskes, naar man i det mindste kunde regne med en principiel Forstaaelse af Sprogets Væsen.

Naar Talen er om Sprogets æstetiske Virkning spiller aabenbart højst forskellige Faktorer ind. I gængs Talebrug henføres Virkningerne altid under Lyden. Saaledes, naar man finder,

at Sætningen: „Han laa Nøglen paa Bordet" „lyder rædsomt". Men det er i dette Eksempel ikke muligt at se, hvorledes Lyden som saadan kan spille nogen Rolle. „Nøglen laa paa Bordet" lyder jo tilfredsstillende. Dog vil der være mangfoldige Mennesker, som man ikke paa nogen Maade vil kunne bringe bort fra den Forestilling, at det virkelig er „Lyden", der er grim, at det er deres „Øre", der føler sig krænket. Det drejer sig her om et Tilfælde af Følelsens Ekspansion, idet det aabenbart er et mere centralt Forhold, den grammatiske Fejl, som fremkalder en Ulystfølelse, der saa breder sig til selve Lyden. — Men Ulystfornemmelsen kan have endnu en Kilde, der i manges „Øren" maaske er meget mere afgørende end den grammatiske Fejl. Anvendelsen af Formen „laa" i det første Tilfælde er i vore Dage Tegn paa en lavere Almendannelse og en mindre fin social Herkomst. Sprogformerne og Udtalen bringer den sociale Lagdeling umiddelbart til Bevidsthed. Naar man derfor har begrundet Forslag om Indførelsen af en mere fonetisk Ortografi blandt andet med Muligheden af at brede Fonetikens Kaabe over de sociale Uligheder, som lægger sig for Dagen i en mer eller mindre god Ortografi*), gør man vistnok Demokratiet en Bjørnetjeneste; thi Udtaleejendommelighederne vil da faa en endnu større Chance for at gøre sig gældende med deres uheldige Bivirkning. - - Det er sandsynligt, at det samme Princip har nogen Indflydelse paa Vurderingen af de forskellige Nationers Sprog, at f. Eks. Fransk ogsaa af den Grund (foruden andre mulige) bliver betragtet som et smukt Sprog, fordi Forestillingen om Sproget paa mange Maader er forbundet med Forestillingen om en høj Kultur.

b. Disse Aarsager til æstetiske Vurderinger af Sproget har vi imidlertid her ingen Anledning til at forfølge. Spørgsmaalet er, hvilket Bidrag til den æstetiske Vurdering yder selve Sproglyden i Følge sin egen Natur. Af Sproglydens to Elementer, det akustiske og det motoriske, vil vi først betragte det akustiske. Det er sandsynligt, at navnlig Vokaler-

*) Vor Ungdom 1908: Kr. Tårup, Retskrivningsspørgsmaalet.

nes Klangfarve er af Betydning, at den fuldere Klangfarve i det aabne a, i o, ø og u i og for sig er behageligere for Øret end den mere fattige Klangfarve i i, e, æ og det danske a, og at ialtfald den Afveksling, som et rigt Vokalsystem medfører, er umiddelbart tiltalende. For Konsonanternes Vedkommende vil utvivlsomt de stemte Lyd virke smukkere end de ustemte. Men baade for Konsonanters og Vokalers Vedkommende gælder dette kun, naar de høres indenfor et Lydsystem, hvor de ifølge Sprogbrugen har hjemme. Fornemmelsen af det sprogrigtige og det mod Sproget stridende overvejer ganske Hensynet til den enkelte Lyds Skønhed. Selv om man indrømmer, at tysk a er mere velklingende end dansk a, vilde man dog forgæves forsøge at indføre det i sin Tale. Man vilde strande paa Latterlighedens og Affektationens Skær, som de Forsøg viser, der har været gjort fra Scenen paa at indføre „rigtige" Lyd. Hvad man i denne Henseende kan gøre for at forbedre Sproget indskrænker sig til Bestræbelser for, at de bestaaende Forskelle ikke udviskes, og at en Udvikling, der fører henimod endnu større Klangfattigdom hæmmes. Det daglige Livs Jaskeri, der ledes af den ensidige Bestræbelse efter Hurtighed og Praktiskhed, begunstiger i Følge Sagens Natur en saadan Udvikling.*)

c. Af størst æstetisk Betydning er dog sikkert det motoriske Element i Sproget. Dette viser sig allerede deri, at Udtalefejl i Reglen karakteriseres ved direkte Henførelse til Artikulationsfornemmelser, saaledes, naar man anvender Betegnelserne „læspende", „snøvlende", „bred", „flad", „tyk", „som om han havde Spyt paa Tungen" eller „Smør i Halsen". Et y brugt istedetfor ø kan man høre betegnet som en „pint" Lyd. Dog er det aabenbart i saadanne Tilfælde ikke Lyden (Be-

*) Denne fremmes i Nutiden yderligere ved den ubegrundede teoretiske Anskuelse, der breder sig mere og mere, at det jævne Talesprog frembyder den eneste berettigede Sprogform, der bør anvendes allevegne i Tale og Skrift. — For vort Sprogs Vedkommende kunde maaske et udbredt Kendskab til fonetisk smukkere Fremmedsprog, Svensk f. Eks., i Længden udøve en gavnlig Indflydelse.

vægelsesfornemmelsen), der i og for sig er ubehagelig. Thi i andre Ord (hvor y med rette forekommer) anses det ikke for „pint". Det er Følelsen af det mod Sprogbrugen stridende, der ytrer sig som en Ulyst, der falskelig knyttes til Bevægelsesfornemmelsen; „pint" skal naturligvis sige „fremkommen ved en pinlig Sammenklemmen".

d. Men hvad er da Grunden til den forskellige Tilfredsstillelse eller Mangel paa Tilfredsstillelse? Grunden kan ligge direkte i Artikulationsbevægelsernes egen Natur og indirekte i deres Forhold til de naturlige Udtryksbevægelser. Hvad det første angaar, saa behøver Ubehaget ved den mod Sprogbrugen stridende Udtale ikke at henføres alene til den sociale Klassificering, der ovenfor er omtalt. Dette vil ialtfald ikke være Tilfældet, naar det er Udlændinge, der radbrækker Sproget, hvor denne Mishandling snarere medfører et Skær af Fornemhed. Men naar som helst vi ser et Medmenneske paa en kejtet og ubehjælpsom Maade udføre en Virksomhed, vi selv er fortrolige med, fremkalder dette en umiddelbar pinlig Fornemmelse. Det vækker allerede Opmærksomhed, naar man stikker den venstre Arm i Frakken før den højre. Det rører sig i saadanne Tilfælde et Ubehag ledsaget af en Trang til Indgriben for at rette de gale Bevægelser. Ubehaget skriver sig aabenbart fra en Delthed i Bevidstheden, der indtræder, idet der vækkes en Trang til Medbevægelse, der kommer i Strid med vore egne Bevægelsesforestillinger. Ogsaa den pinlige Fornemmelse, der opstaar ved at betragte et Menneske med en skæv Holdning, maa føres tilbage til et lignende psykologisk Forhold. Ad denne Vej er det let forstaaligt, at en urigtig Udtale kan virke pinligt og trættende. Trangen til at gribe rettende ind ytrer sig netop her ganske impulsivt.

En Parallel hertil paa Synets Omraade frembyder Ubehaget ved skæve Opstillinger og Ophængninger, hvor Øjets Bevægelsesfornemmelser forklarer Ubehaget.

e. Ligesom alle andre Bevægelser, der forekommer i det daglige Liv eller i Kunst, maa ogsaa Talebevægelserne kunne

være Genstand for en vis Kultur. Det socialt dannede Menneske bestræber sig for ikke at støde an ved sine Bevægelser, ikke at gøre flere og større Bevægelser end nødvendigt, men frembringe Indtryk af Ro og Beherskelse, Sikkerhed, Adræthed og, hvis Omstændighederne kræver det, Kraft. Dette Maal tilstræbes ogsaa i Opdragelsen og befordres ved passende Legemsøvelser. Noget tilsvarende finder nu sikkert ogsaa Sted for Artikulationsbevægelsernes Vedkommende. Det dannede Sprog er til en vis Grad ogsaa i denne Henseende et Produkt af bevidst eller ubevidst Opdragelse. Man maa vel i Almindelighed betragte Rigssproget som en Dialekt, der kun paa Grund af særlige historiske Forhold har faaet Fortrinet fremfor andre Dialekter og ikke i Kraft af sin egen Natur er „rigtigere" end andre Dialekter, saaledes som den populære Opfattelse er. Men man maa dog indrømme, at denne Dialekt ved at være bleven de socialt og videnskabeligt højere dannedes særlige Sprog ganske sikkert har modtaget en vis æstetisk Kultur. Ialtfald har man allevegne, hvor man har Lejlighed til at sammenligne det klanglige Indtryk af Rigssprog og Dialekt det samme Indtryk af en æstetisk Modsætning. Man kunde maaske indvende, at enhver Dialekt kan faa et kultiveret Præg ved at tales af den dannede. Men i saa Fald er det rigtignok et Spørgsmaal, om man mere kan tale om den samme Dialekt. — Den almindelige Modsætning mellem Dialekt og Rigssprog er det tunge, plumpe, drævende og udviskede paa den ene Side, det lette, elegante, flydende og tydelige paa den anden Side. Hertil kommer vel i Reglen for Rigssprogets Vedkommende en Bestræbelse for at vedligeholde den ensartede Vokal i samme Stavelse, hvor Dialekten er tilbøjelig til at glide. Men i alt væsentligt hænger Forskellen her sammen med den større eller mindre Elegance af Artikulationsbevægelserne. I én Henseende kommer Principet for Artikulationsbevægelsernes Kultur i Strid med Principet for almindelige Bevægelser, idet nemlig disse sidste maa være saa stilfærdige som mulige for ikke at vække Trang til Medbevægelse, medens Artikulationsbevægelserne gennem Lyden netop skal vække om ikke Medbevægelse

saa dog Forestillingen derom. Bevægelserne maa derfor her være muligst tydelige, hvilket dog for Læbernes Vedkommende ikke maa træde altfor synligt frem.

Paa Nydelsen af den kultiverede Artikulationsbevægelse beror en Del af Tilfredsstillelsen ved det kunstneriske Foredrag. Naturligvis ligger heri kun en enkelt Betingelse blandt mange for den kunstneriske Virkning men at det virkelig er et Moment af en vis Betydning, synes os utvivlsomt. Naar Tyskerne saaledes i Deklamation og Sang foretrækker Tungespids-*r*, som i Grunden er en paatrængende og forstyrrende Lyd, der med Rette trænges tilbage i det praktiske Liv, fordi den formindsker Talens Tydelighed, saa er det sikkert paa Grund af det energiske Smæk med Tungen,*) der virkelig har en Charme, man ikke let unddrager sig.**)

f. Det andet Punkt, som synes at være af Vigtighed med Hensyn til Artikulationsbevægelsernes æstetiske Virkning, er Forholdet til de naturlige Udtryksbevægelser af Taleorganerne. Sindsstemninger lægger sig for Dagen i Aandedrættet, i en større eller mindre Anspændelse af Musklerne, Læbernes Stilling og Mundaabningens Form. Bestemte Artikulationsbevægelser kan derved komme til at stemme delvis overens med Udtrykket for visse Sindsstemninger. Her kan naturligvis kun anføres spredte Eksempler paa dette Forhold. Saaledes lægger den almindelige Modsætning mellem Energi og Slaphed sig tydeligt for Dagen i Modsætningen mellem tysk a og dansk a. Det danske Rigssprog faar unægtelig gennem dette a en vis pjattet Klang, hvortil ogsaa Fattigdommen paa stemte Konsonanter bidrager. Thi disse, f. Eks. det stemte s, der i Reglen populært kaldes bløde, er i Virkeligheden det haarde, forsaavidt Anspændelsen af Stemmebaandene giver dem en energisk Karakter i Modsætning til de med slappe Stemmebaand fremhviskede. „I-Lydens Læbestilling er Smi-

*) Hertil kommer ganske vist ogsaa den stærkere Resonans.

**) En nærmere Fremstilling af Principerne for Bevægelsens Æstetik findes hos Cl. Wilkens: Æsthetik i Omrids Cap. 2. IV. Talebevægelserne er vel her ikke omtalte; men de givne Principer kan ogsaa finde Anvendelse paa disse.

let. Smilet er utvivlsomt Skyld i den sødladne Karakter det læspede s har. Thi da et s udtalt med smilende Læbestilling mister sin naturlige Resonans, maa det forstærkes ved andre Midler. Forestillingen om Smilet associerer sig da naturligt med dette unaturlige s. Grunden til at visse Tyskes Udtale af „müssen" som „missen" umiddelbart lyder grimt, ligger utvivlsomt i den sødladne Farve Ordet derved faar, hvilket naturligvis dog ikke vilde gøre sig gældende i samme Grad, hvis man opfattede denne Udtale som sprogrigtig. Tapperhedsfølelsen giver sig et naturligt Udtryk i aabne, rundede, fremskudte og energiske strammede Læber; naar Drenge slaas, hører man som bekendt idelig Lyden „khø„ ledsage Slagene — pugiles in jactandis cestibus ingemiscunt etc. — Denne Mundstilling finder man nu særdeles hyppigt i Tysk i de talrige sch-Forbindelser. Den meddeler Sproget, hvor den anvendes paa rette Sted, et martialsk Præg, hvor den føles som sprogurigtig (foran ubetonede Stavelser) et zünftigt Præg.*) Det slappe Ganesejl er det naturlige Udtryk for den blaserte eller hovent overlegne Stemning. Vokalernes Nasalering bidrager derfor til at give Sproget et fornemt (Fransk) eller undertiden hovent Præg — saaledes som det f. Eks. kan høres i visse Nordmænds Udtale af et Ord som „han".

Det er klart, at alle de til Lyden umiddelbart knyttede æstetiske Virkninger hver for sig er overordentligt smaa og i Talens Strøm ikke kommer til Bevidsthed med den Tydelighed, som Betragtningen af det isolerede Fænomen frembyder. Men i deres Helhedsvirkning, idet de utallige smaa Indtryk forbinder sig, giver de de forskellige Sprog deres udpræget forskellige æstetiske Karakterer. — Vi har taget dette Punkt med som Afslutning paa vor Betragtning af Sproglydenes Væsen af to Grunde. Dels illustrerer Betragtningen af Sprogets æstetiske Side den her fremsatte Opfattelse af Sproglydenes Natur, og dels staar vi her ved et Punkt af ikke helt uvæsentlig pædagogisk Betydning, der danner en naturlig Overgang til de pædagogiske Betragtninger, som vi i det følgende vil knytte til Spørgsmaalet om Sproglydenes Natur.

*) ers*ch*te for erste etc.

g. Man vil maaske straks se en Overdrivelse deri, at vi tillægger den æstetiske Side af Sproget videre Betydning for det pædagogiske. Selv om man slutter sig til den i det foregaaende fremsatte Opfattelse, kunde man maaske mene, at Beskæftigelsen med disse Ubetydeligheder ikke kan drages i Forgrunden paa Bekostning af Sprogundervisningens højere Opgave at føre Eleven ind i den fremmede Nations Aandsliv ved at aabne ham Adgang til den Litteratur, hvori Aandslivet har faaet Udtryk. Vi, for vort Vedkommende, hører heller ikke til den — næppe synderligt talrige — Kres der anser Ævnen til at parlere for Sprogundervisningens fornemste Maal. Men Maalet er én Ting, og de Udgangspunkter, man maa vælge for at naa det, noget andet. Ved Bestemmelsen heraf maa man tage Menneskene, som de er, eller finere udtrykt, man maa regne med de psykologiske Faktorer, som virkeligt foreligger og forstaa deres indbyrdes Styrkeforhold. Pædagogen maa altid spørge, fra hvilken Side *kan* det Stof, jeg skal meddele Eleverne, interessere disse, og ikke, fra hvilken Side *skal* det interessere dem. Overmaade megen Undervisning af fremragende begavede Mænd er i Tidernes Løb gaaet til Spilde, ja har gjort Skade, fordi de lagde deres eget Forhold til Undervisningsstoffet til Grund, uden at Eleverne havde de psykologiske Betingelser for et tilsvarende Forhold. Kun for et ringe Antal Elever kan Forventningen om en praktisk Nytte af Sprogundervisningen eller Haabet om at trænge ind i en værdifuld Litteratur være noget praktisk Holdepunkt for Undervisningen. Men et saadant frembyder ubestrideligt Tilfredsstillelsen ved at tumle sig i et fremmed Sprogs Lyd og Artikulationer, og fra Begyndelsen af er det det eneste i selve Sproget liggende. Thi at det insipide Stof, som i Følge Sagens Natur i Førstningen maa bydes Eleverne, skal have den mindste Tiltrækning, kan man dog ikke vente. At Børnerim for Skoledrenge skulde staa højere end løsrevne Sætninger om Pennen og Bogen eller Hundens Hale, kan man kun vente, forsaavidt som Rim har den metriske Form forud for de løse Sætninger. Troen paa, at Barnets nærmeste Omgivelser — den sorte Tavle, Døren, Vin-

duerne, Blækhuset — skulde have en selvstændig Interesse og derfor Ævne til at befrugte Undervisningen, kan vi heller ikke dele. Der i Virkeligheden ikke andet at regne med*) end den fremmede Form i og for sig. Ligesom al Talevirksomhed overhovedet har sin Rod og sit Udspring i det spæde Barns Glæde ved at tumle med sine Artikulationsorganer, saaledes er ogsaa Driften til at beskæftige sig med fremmede Sprog oprindeligt knyttet til Lystfølelsen ved den Afveksling, den fremmede Artikulation frembyder, og den *Stemning*, der knytter sig til Sprogets Klang. Denne Lyst er Springbrædtet, ved hvis Hjælp man svinger sig op til den begyndende Beherskelse af Sproget, hvor da andre Drivkræfter gør sig gældende ved Siden af det rent formelle. Men der er ingen Tvivl om, at adskillige Menneskers Interesse for Fremmedsprog i Virkeligheden bliver staaende paa det første Trin. Hos Størsteparten af de mange dannede Mennesker, som af egen Lyst tager Sprogsundervisning, kan man roligt gaa ud fra, at det er den fonetisk-æstetiske Side, der fængsler dem, og ikke noget Haab om praktisk Nytte eller Udsigten til at trænge synderligt ind i Litteraturen. Iagttagelsen af Børn vil vise noget lignende. Forfatteren af nærværende erindrer fra sin egen i en tidlig Alder paabegyndte Undervisning i Tysk, at den Udtale, som herskede i Undervisningen, ikke tilfredsstillede ham, og at han ad Omveje — thi et paalideligt Forbillede forelaa ikke — dannede sig en Forestilling om, hvorledes den maatte være. Denne Forestilling erindres ikke nærmere — kun spillede i altfald Tungespidsr'et en fremtrædende Rolle — men den maa sandsynligvis have været højst mangelfuld. Imidlertid havde den dog et fremmed og ejendommeligt Præg, som tilfredsstillede, og skulde nu forsøgsvis føres ud i Livet. Men næppe havde Læreren hørt nogle faa Linjer læse, før han udbrød: „Hvad er det for en forb..... affektert Maade, Drengen læser paa?" og Forsøget opgaves med Skamfuldhed. — Pædagogisk set bør imidlertid Glæden ved den fremmede Lydform udnyttes og ikke hæmmes. Der maa stilles Eleven et Ideal for Øje fra Lærerens Side, selv om

*) naturligvis ganske bortset fra ydre Paavirkning, Pligtfølelse osv.

dette til en Begyndelse er uopnaaeligt, og man vel maa vogte sig for at stille urimelige Fordringer, der gør Eleven ked af Sagen. Den fonetiske Sprogrigtighed er ikke noget, der kan tilegnes i et kort Begyndelseskursus, men maa have Lov til at udvikle sig gennem længere Tid sammen med og i Vekselvirkning med de øvrige Færdigheder, hvorpaa Sprogbeherskelsen beror. Sproglæreren er her udsat for den Fejl i Begyndelsen at forlange alt og saa efter nogen Tid opgive alt.

h. Betingelsen for denne grundlæggende Side af Undervisning er en høj Grad af fonetisk Dannelse hos Læreren, baade i praktisk og teoretisk Henseende, og Glæde ved selve den lydsproglige Form. At man derfor under Tidernes Tryk ofte overlader Begynderundervisningen til de svagest uddannede Lærere, er rent fagligt et Misgreb, om end man med de praktiske Forhold for Øje kan se, hvorledes det i mange Tilfælde viser sig uundgaaeligt. Men det træder her mere iøjnespringende frem end noget andet Sted — skønt det sikkert gælder for alle Fag — at en Reform af Skolens Arbejde i første Række maa tage Sigte paa Lærerkræfterne, et Synspunkt som officielt ikke eksisterer hos os udover det almenpædagogiske, hvor det ogsaa har haft svært nok ved at naa til Gyldighed. —

En Bemærkning af rent praktisk Natur knytter sig naturligt til Spørgsmaalet om Sproglydens æstetiske Betydning. Det er en Pligt mod en selv og andre, naar man vil bruge et fremmed Sprog, at tilstræbe fonetisk Rigtighed. Thi Mangler i denne Henseende er i Længden stødende og trættende for Omgivelserne og omgiver let den Talende med et Skær af Uformuenhed og Latterlighed, som ikke er til Gavn i det selskabelige Samkvem. Folk, som hører deres Sprog tale nogenlunde rigtigt af Udlændige, er paa den anden Side i Almindelighed taknemmelige derfor og hurtig tilrede med Komplimenter. Men da man i Følge Sagens Natur selv kun mangelfuldt kan bedømme Grundlaget for disse, maa man ganske vist være forsigtig med at tillægge dem for stor Betydning.

5. *a.* Vi vil nu i det følgende Afsnit udfra de fremstillede

Grundsynspunkter betragte *de pædagogiske Slutninger*, som iøvrigt lade sig udlede med Hensyn til Sprogets fonetiske Side, altsaa undersøge, hvilken Vægt, der bør lægges herpaa, og hvilke Midler herved kan komme til Anvendelse.

Skulde nærværende Arbejde anlægges fuldkomment systematisk, maatte det første Spørgsmaal ganske vist falde bort, i altfald paa dette Punkt af Fremstillingen. Vi maatte da gaa ud fra den Betragtning, at et Sprog beror paa en paa et givet Sted til en given Tid eksisterende Forbindelse af bestemte Lydformer med et bestemt Betydningsindhold. Da nu den sprogpædagogiske Betragtning maa have til almindelig Forudsætning, at Eleven skal lære et Sprog, som det virkeligt er, saa følger deraf, at der ikke foreligger nogen Forpligtelse til at undersøge, hvorvidt man bør lægge Vægt paa Udtalen eller ikke. Tilegner man sig ikke Udtalen, tilegner man sig eo ipso ikke Sproget. Men praktisk set stiller Sagen sig noget anderledes. Den populære Opfattelse af Sproget er en anden, og det af os antydede Spørgsmaal, om man i det hele taget behøver at bryde sig om Udtalen, eller om man dog ikke ialtfald under visse Forudsætninger kan negligere den, gør sig dog stadigt gældende, saa at man ikke ret vel kan se bort derfra. Forestillingen om et Ord har i Praksis en vis taaget Kerne, hvoraf Betydningsindholdet er den væsentligste Bestanddel. Men Ordet har en Udtale, Ordet har en Bøjning, Ordet kan skrives, Ordet kan trykkes. I alle disse Fremtrædelsesformer kan der tænkes Mangler, Fejl, forskellige Opfattelser; men Ordet vedbliver dog at være Ordet. Naturligvis, skal man lære et Sprog, maa man lære Ordene; men er det absolut nødvendigt, at alle disse Momenter kommer med i fuldstændig Nøjagtighed? Dette Spørgsmaal ligger saa meget nærmere, som nogle Sprog — f. Eks. de klassiske — maa betragtes som døde, og vi ikke med Nøjagtighed ved, hvorledes de taltes, medens andre er praktisk døde for os, fordi vi vanskeligt kan træffe nogen, i hvis Bevidsthed de virkelig lever, men maa holde os til Bøger; andre endelig kan vi personligt have Lov til at betragte som døde, fordi vi kun bryder os om den Litteratur, som forelig-

ger i disse Sprog. Og vil et dødt Sprog for den lærende ikke i første Række sige et Sprog, hvis Udtale er ligegyldig?

Spørgsmaalet om Udtalens Betydning deler sig naturligt i to. For det første: Er der Grund til at gennemføre en konsekvent Udtale overhovedet? For det andet: Er der Grund til at tilstræbe en idiomatisk Udtale? Det første Spørgsmaal har Betydning for alle Sprog. Ved det sidste kan der kun være Tale om de Sprog, hvis Udtale kan fastslaas.

b. Det første Spørgsmaal maa besvares med et ubetinget Ja. Sprogbeherskelse forudsætter Ævnen til med stor Hurtighed og Sikkerhed at forbinde Artikulationsbevægelser med bestemte Betydninger. Det første, man maa have for Øje, er da naturligvis, at Artikulationsbevægelserne stemmer overens med sig selv, at man ikke snart betegner et Begreb paa én Maade, snart paa en anden. Det kan ikke anses for afgørende for Tilegnelsen og Brugen af et Sprog overhovedet, om Udtalen stemmer overens med en Udtale, der engang har eksisteret eller eksisterer. Det vil i altfald næppe — bortset fra Sprogets æstetiske Side — være muligt at paavise nogen logisk Forbindelse mellem bestemte Lyd og Artikulationsbevægelser og Sprogets Indhold. Men en eller anden Udtale maa bringes til Anvendelse, og denne maa være konsekvent gennemført og af den Beskaffenhed, at alle de i Sprogets Fonetik givne Momenter efter Ævne udnyttes til at karakterisere de forskellige Begrebers sproglige Udtryk. Det er derfor ikke nok, at man for hvert enkelt Ords Vedkommende fastslaar og gennemfører én eller anden vilkaarlig valgt Udtale; denne maa være saaledes, at den ikke formindsker Antallet af de Midler til at skille mellem Ordene, det fremmede Sprog byder. Den Anvendelse af Sproget, som foreligger for os i Litteraturen, er bygget paa Tilstedeværelsen af en bestemt Mængde af saadanne Midler; disse er Forudsætning for Formlære, Syntaks og Semasiologi, eller rettere disse Sider af Sproget sammen med den fonetiske har i Udviklingens Løb gensidigt bidraget til at bestemme hverandre. Ved nu — som det kan ses i Praksis — at anlægge en Ud-

tale, der gaar paa Kryds og tværs af den oprindelige, udvisker man de naturlige Holdepunkter for Forstaaelsen. Det drejer sig herved i første Række om at bevare den samlede Sum af fonetiske Forskelle. Forsaavidt de enkelte Momenters absolute Natur ikke kan fastslaas, bør de derfor erstattes af vilkaarligt men konsekvent valgte. Sweet foreslaar saaledes, naar man vil lære Kinesisk ved Selvstudium, da at erstatte „Tonerne" ved Tilføjelse af Endelser og mener, at den studerende, der senere faar Lejlighed til at benytte indfødte Lærere, ikke vil have Vanskelighed ved at lade dette Nødmiddel falde og gaa over til Anvendelsen af selve „Tonerne".*)

Det er umiddelbart klart, at man ved at formindske eller forvanske de Midler, hvorved Sprogets Ord holdes ude fra hverandre, vanskeliggør Sprogforstaaelsen. Men dette bliver endnu klarere, naar man betænker, at Ordets virkelige Betydning paa et givet Sted i Almindelighed kun kan opfattes gennem den Sammenhæng, Sætningen frembyder. Enhver Usikkerhed og Vaklen i et enkelt Ords Opfattelse kan derfor komme til at virke tilbage paa Forstaaelsen af andre tilsyneladende velkendte Ord. Skal man overhovedet kunne siges at læse et Sprog — ikke blot at stave sig gennem det — kræves der et vist Minimum af Sikkerhed og Hurtighed, hvormed de enkelte Ord fremkalder Betydningsforestillinger. Herved kan en tilsyneladende ubetydelig Løshed i Ordforestillingerne faa en afgørende Betydning. Det er derfor — for at tage et nærliggende Eksempel — et stort Misgreb, naar man hos os ved Græskundervisningen ofte forsømmer Gennemførelsen af en konsekvent Betoning, tillader Eleverne at ombytte lange og korte Vokaler, endog hvor disse har særskilte Tegn, og ikke lader gøre Forskel paa χ og κ, τ og ϑ ja knapt nok paa ζ og ξ. Det er ret almindelig, at Eksaminander ved Studentereksamen forveksler saadanne Ord som f. Eks. ἔχων, ἦχων og ἐκών, idet heller ikke Spiritus respekteres, naar det kniber. Ord af denne Art betragtes som væsentligt kun adskilte ved grafiske Tegn, medens de dog i Virkeligheden er forskellige Artikulationshandlinger.

*) The practical study of languages. pg. 35.

At Ordet er en Handling, og at et sikkert Kendskab dertil kun kan erhverves ved at udføre denne Handling og udføre den rigtigt, er overhovedet et Synspunkt, Sprogundervisningen intet Øjeblik maa lade ude af Betragtning. Ordet „Sprogkundskab", der ofte anvendes om Maalet for Sprogundervisningen rummer i Grunden en dyb Vildfarelse. Ingen vilde mene, at et Menneske, der skulde deltage i et Bal, kunde nøjes med Kundskab i Dans; han maa have Øvelse. Men ved Sproget drejer det sig om en endnu mere indviklet Virksomhed. Og selv om Maalet kun er at bibringe Eleven Læsefærdighed, saa beror den derved nødvendige Ævne til at genkende Ordene dog paa en forudgaaende Aktivitet. Det er ikke engang rigtigt, naar det efter den nyere Tids Udtryksmaade hedder, at Ordet bør læres gennem Øret; Ordet læres gennem Munden. Og dette kan umuligt være anderledes for døde Sprog end for levende. At allerede Madvig har haft Øje for den Vanrøgt, som de klassiske Sprog i denne Henseende har været Genstand for, og de uheldige Følger deraf, fremgaar af en Udtalelse af ham, som anføres her efter O. Jespersen*): „Endeligen er det næppe tvivsomt, at Fremgangen i de døde Sprog vilde blive hurtigere, naar, forsaavidt det kan ske f. Eks. ved tydelig Læsning og bestemt Udtale og Memoreren af nye Udtryk, Sproget kom noget mere, end det de fleste Steder sker, igennem Øret, ikke blot gennem Øjet."

Men selv om man nu ikke vilde tillægge Betydningen af en konsekvent gennemført Udtale synderlig Betydning i og for sig, saa faar den dog under alle Omstændigheder en saadan i ren teknisk-pædagogisk Henseende. Thi ved at kræve den størst mulige fonetiske Nøjagtighed gennemført foranlediger man Eleven til at indøve Ordhandlingen med større Energi, end om der blot forlangtes et overfladisk Kendskab til Ordets Form, og man har ingen Vanskelighed ved at kontrollere det Arbejde, der sættes ind paa dette Punkt. Herved modarbejdes Overfladiskhed i Studiet paa alle Punkter, idet Elevens Opmærksomhed, der oftest kun er tilbøjelig til at dvæle

*) Sprogundervisning pg. 137 (Henvisning til Maanedskrift for Litteratur 1832 s. 596).

ved Stammerne, ogsaa henledes paa Endelserne, og en virkelig Sammensmeltning mellem Form og Indhold gøres mulig. Ogsaa naar Vægten lægges paa en nøjagtig grammatisk Forstaaelse, er det nødvendigt, at Eleven vænnes til at gøre sig klart, hvad der overhovedet staar i Teksten, og indprente sig dette ved Gentagelser. Eleven vil imidlertid som oftest have Vanskelighed ved at forstaa, at det egentlige Sprogtilegnelsesarbejde begynder, naar Tekstens Indhold er forstaaet. Her er det da et vigtigt teknisk Middel at forlange en i alle Enkeltheder (ogsaa med Hensyn til Meningsbetoningen) nøjagtig Oplæsning af den behandlede Tekst.

I den ovenfor anførte Ytring af Madvig antydes en Opfattelse, der vedblivende gør sig gældende i den sprogpædagogiske Diskussion, nemlig den, at det er muligt at tilegne sig Sproget „visuelt", blot ved Bekendskab med den skriftlige Form eller dog væsentlig gennem denne. Hvis dette var Tilfældet, vilde Læsesprogenes Stilling i den her omhandlede Henseende ganske vist være en helt anden end Talesprogenes. Men den nævnte Opfattelse beror sikkert paa en Vildfarelse, hvad vi i et følgende Afsnit vil komme nærmere ind paa. Utvivlsomt forholder det sig saaledes, at, hvad der overhovedet tilegnes af et Sprog, tilegnes gennem Mund og Øre, et Forhold som ingen nok saa ufornuftig Undervisningsmetode i og for sig kan ændre. Og under denne Forudsætning synes det klart, at det baade direkte og indirekte er af Betydning at tilstræbe en konsekvent Udtaleform, der saavidt muligt respekterer det paagældende Sprogs Sum af fonetiske Skelnemidler.

c. Den anden Del af vort Spørgsmaal er dette, om der er Grund til at lægge Vægt paa en idiomatisk Udtale. Vi har allerede ovenfor (4g) angivet en Hovedgrund hertil nemlig Udnyttelsen af den Lystfølelse, som er knyttet til Sprogets æstetiske Virkning. At for de moderne Sprogs Vedkommende rent praktiske Grunde taler for, at den lydlige Form tilegnes ordentligt, er ogsaa allerede berørt. Men hvis nogen endelig har Lyst til eller af Omstændighederne er tvungen til at lære

et moderne Sprog uden Hensyn til den idiomatiske Udtale, lader dette sig jo meget vel gøre, saaledes at man i det væsentlige kan naa, hvad man tilstræber. Dog kunde man maaske yderligere mene, at, selv om man vil benytte Sproget i Samkvem med den paagældende Nationalitets Medlemmer, saa kan dog ogsaa en ufuldkommen Tilegnelse af den fonetiske Side være tilstrækkelig til praktisk Brug. Her bør man imidlertid være opmærksom paa en Ting, som følger af Sproglydenes Natur, at urigtige Forestillinger om Udtalen ikke blot gør det vanskeligere selv at blive forstaaet, men endnu mere hæmmer Opfattelsen af det talte Sprog. At Udtalen er bygget paa en misvisende Ortografi, gør Sagen værre; men selve det, at man ikke kan udtale Lydene, bevirker, at man ikke kan opfatte dem fuldkomment. Nu afhænger Forstaaelsen af et Sprog imidlertid ikke alene af en rigtig Opfattelse af de enkelte Lyd. Forstaaelsen af den almindelige hurtige Tale beror for en stor Del ikke paa en simpel Addition af opfattede Ord, men paa Konstruktioner af den hørende, der foruden en i Situationen liggende Forberedelse til at modtage bestemte Meddelelser forudsætter Kendskab til de brugelige Sætningsforbindelser og Vendinger. Den fremmede har derfor paa Forhaand langt vanskeligere ved at forstaa den Indfødte end omvendt, fordi den Fremmede mangler Ævnen til selv at supplere Vendingerne med den fornødne Hurtighed. Derfor falder enhver Ufuldkommenhed i Lydopfattelse for den sidstes Vedkommende langt mere i Vægtskaalen. Vanskelighederne er her vistnok betydeligt større end de fleste, der har besøgt Udlandet, af naturlige Grunde, har Lyst til at indrømme, selv om de personligt har erfaret det.

Fra et alment pædagogisk Synspunkt bør endelig fremhæves følgende Forhold, som Erfaringen viser kan have Betydning. Enhver Undervisnings Opgave maa være at paavirke Eleverne saaledes, at der hos Eleven vækkes en Stræben efter at trænge videre ind i det paagældende Stof. For Sprogundervisning gælder dette Princip i allerhøjeste Grad, fordi man overhovedet aldrig kommer til Bunds i et Sprog. Mener man at have udtømt Forraadet af Ord og Vendinger, saa

gives der dog ikke nogen Grænse for Færdigheden i at anvende dem; denne vil altid kunne forøges. Den meste direkte Undervisning, særlig Skoleundervisning, kan kun føre Eleven til et beskedent Maal; men den kan give ham Lyst til at beskæftige sig videre med Sproget. Denne Lyst kan imidlertid netop i vore Dage let hæmmes ved Følelsen af Utilstrækkelighed i den fonetiske Opfattelse. Forskellige Forhold har bidraget til at gøre den Forestilling levende og almindeligt udbredt, at Sprog først og fremmest er til for at tales, at den fonetiske Side altsaa har en overordentlig Vigtighed. Deraf udspringer en hæmmende Følelse af Utilfredsstillethed ved at beskæftige sig med et Sprog, naar man ikke tror at vide, hvorledes det lyder. I vore Oldefædres Tid lærte man sig vel mangengang Engelsk, Spansk, Islandsk etc. efter en Bog og havde Nytte deraf. Tidsaanden er imidlertid nuomstunder ikke en saadan Fremgangsmaade gunstig; og naar man betænker, at det dog i Virkeligheden er et betydeligt Arbejde, at trænge ordentligt ind i et fremmed Sprog, saa kan en Hæmning af den nævnte Art let være afgørende og Frugten af den tidligere Undervisning gaa tilspilde. —

6. *a.* Det næste pædagogiske Spørgsmaal er derefter: *Hvorledes tilegner vi os et fremmed Sprogs Udtale?* Hvilke Vanskeligheder er der herved at overvinde, og hvilke Midler kan man benytte sig af?

Vanskeligheden ligger efter det tidligere udviklede ikke alene deri, at Eleven ikke kender de fremmede Artikulationsbevægelser, men tillige i den mangelfulde Opfattelse gennem Øret, som er en Følge deraf. Dette vil naturligvis ikke sige, at det fremmede Ord ikke som Helhed skulde gøre et fremmedartet Indtryk; men dette Indtryk kan ikke analyseres og ikke fæstne sig i Hukommelsen. Hvis Eleven f. Eks. hører det engelske Ord „Bread", vil han opfatte og erindre det omtrent som dansk „Bræt" eller maaske som „Brænt", skønt han vel kan have en ubestemt Forestilling om, at dette dog ikke er helt rigtigt. Naar Eleven derfor prøver sig frem for at træffe den rigtige Lyd, maa man ikke forestille sig Sagen

saaledes, at der først foresvæver Eleven en rigtigt Lydbillede, paa Grundlag af hvilket han saa forsøger at indstille sine Taleorganer paa den rigtige Lyd. Hvis man, i det mindste naar man hyppigt havde hørt en fremmed Lyd, kunde bevare et tydeligt Billede af den, vilde Tilegnelsen af fremmed Udtale være lettere end den er. Det er derfor næppe helt træffende, naar Sweet udtrykker sig paa følgende Maade*): „It is evident that both the organic and the acoustic sense must be cultivated; we must learn both to recognize each sound by ear and to recognize the organic positions by which it is produced, this recognition being effected by means of the accompanying muscular sensations." Thi de to Momenter, som her adskilles, falder i Virkeligheden sammen. At høre Ejendommeligheden ved en Lyd er netop at henføre den til en bestemt Bevægelsesfornemmelse.

Muligheden for at tilegne sig en fremmed Udtale ved blot Efterligning er stærkt begrænset ved dette Forhold, fordi Eleven, som ogsaa Wundt fremhæver**), ofte tror at have tilegnet sig den rette Udtale af Lyden, hvor dette endnu langtfra er Tilfældet. Naar den groveste Fejl er fjernet, kan Eleven overhovedet ikke mere høre Forskel paa sin egen og Lærerens Udtale. Bevidstheden om virkeligt at udtale en fremmed Lyd overvejer nu ogsaa den ubestemte Følelse af Uoverenstemmelse, som ytrer sig, hvor Forskellen mellem de to Udtaler endnu er ret betydelig. Men paa den anden Side, jo fortroligere Eleven ved Øvelse bliver med den tilnærmelsesvis rigtige Lyd, des større Chance bliver der ogsaa for, at den sidste Uoverenstemmelse kan komme til Bevidsthed.

b. Udtalen maa altid tilegnes gennem Øret. Det vil sige, det nytter ikke at frembringe visse Artikulationsstillinger og derigennem bestemte Lyd, hvis ikke Bevægelsesforestilling og Lyd smelter sammen. Forsaavidt er der kun én Vej mulig. Naar man skelner mellem en direkte Tilegnelse blot igennem Øret og en mere indirekte gennem fonetisk Belæ-

*) The practical study. pg. 6.

**) Die Sprache I pg. 399.

ring, er Forskellen kun den, at man i sidste Tilfælde søger at udvikle de naturlige Betingelser, som under alle Omstændigheder maa være tilstede for Opfattelsen gennem Øret. Et godt Øre beror paa en vis Rigdom i de fonetiske Forestillinger, Lethed i at opløse disse i deres Elementer og Smidighed til at følge de gennem Øret modtagne Impulser. Disse Betingelser skal ikke først skabes ved den fonetiske Undervisning; de har tildels deres Rod i Forhold, der for en Del slet ikke vedkommer Fonetiken og ikke kan beherskes af denne. Derfor er det ingen Umulighed at naa til en god Udtale uden Fonetik; thi de nødvendige Betingelser kan være tilstede i en saadan Fuldkommenhed, at de kan udnyttes umiddelbart blot derved, at Eleven efterligner Læreren. Dog er dette Tilfælde langt sjældnere, end man i Almindelighed forestiller sig; og hvor der er Tale om en finere Tilegnelse af et Sprog, er det overordentligt misligt at slaa sig til Ro hermed.

c. Hvis vi var indskrænkede til de Lydforestillinger, som normalt forekommer i vort eget Sprogs Lydsystem, vilde Vanskelighederne ved en umiddelbar Efterlignen af fremmede Sprog være betydeligt større, end de faktisk er. Men dette er heller ikke Tilfældet. Vi behersker langt flere Lyd, end Skriftegnene, selv de fonetiske, er i Stand til at betegne. Vi udtaler ikke blot den tilsyneladende samme Lyd forskelligt i forskellige Forbindelser (Wundt anfører eksempelvis a-Lyden i „Sache“ og Ach), men selv i samme Forbindelse og samme Ord udtaler vi under Indflydelse af Betydning og skiftende Stemning de samme Lyd noget forskelligt. Saaledes medfører den foragtelige Betoning af Ordet „Pyt!“ en anden Læbelyd end den, der sædvanligt høres i Navnet „Peter“; men ogsaa her kan vi faa den samme Lyd ved at lægge Foragt i Stemmen. I rørte Stemninger faar Vokalerne en ejendommelig Farve gennem en mere afrundet Læbestilling, og en større Slaphed af Muskulaturen. En Ændring af anden Art modtager de gennem den smilende Mundstilling, der i visse Tilfælde kræver en betydelig Forandring i Artikulationen

f. Eks. ved y. Det, som for os er det væsentlige i en Lyd, er overhovedet ikke indskrænket til en enkelt Artikulationsstilling, skønt der findes en Normalstilling, som foretrækkes. Selv under de vanskeligste Forhold kan dog ofte den væsentligste Ejendommelighed gøres gældende. Forsøges det f. Eks. at lære en Amerikaner det tyske l, saa kunde dette vel normalt opnaas ved at lade ham strække Tungespidsen længere frem. Men selv om Tungespidsen strækkes helt ud af Munden, kan det dog lykkes vedkommende at frembringe den amerikanske Lyd ganske tydeligt ved en Tilpasning til de uvante Forhold. En fuldkommen ensartet Lyd kan naturligvis dog kun opnaas ved absolut samme Artikulationsstilling; men vi benytter i Virkeligheden ikke ensartede Lyd i saa høj Grad, som vi under Indflydelse af Skriftegnene er tilbøjelige til at tro.

En vis Rigdom i Lydforestillingerne opnaas sikkert ogsaa ved Iagttagelse af og Forsøg paa Efterligning af individuelle Forskelle. Her træder Forholdet mellem Lyd og Bevægelse særligt tydeligt frem. Forestillingen om Personer med en ejendommelig Udtale ytrer sig som en umiddelbar Fornemmelse i Artikulationsorganerne. —

d. I adskillige Tilfælde beror Modsætningen mellem kendte Lyd og fremmede paa en forskellig Forbindelse af Elementer, der i og for sig er tilstede i begge Sprog. Saaledes har Dansk vel ikke noget stemt s, men dog andre stemte Konsonanter som l, r og ð. Ved Analyse af de Lyd, man raader over, er det derfor muligt at forøge Summen af enkelte Lydelementer, og sammensætte dem i nye Forbindelser.

e. Endelig ligger der ogsaa udenfor det eller de Sprog, den lærende allerede kender, en Kilde til Lydforestillinger, som muligt kan faa Betydning ved Tilegnelsen af et nyt Sprog, hvor de paagældende Lyd finder Anvendelse. Herved tænkes paa en Mængde Bevægelser af Taleorganerne ledsagede af Udaanding, som tjener højst forskellige Formaal. Vi aander f. Eks. paa en Rude. Herved fremkommer en Lyd, vi vel ikke har Brug for i Dansk, men som er almindeligt i Tysk

i Forbindelsen sch. I Dansk forekommer den i det højeste som Interjektion i samme Forbindelse navnlig overfor Hunde eller andre Dyr, naar man vil skræmme dem bort. Saaledes kan der nævnes en hel Række Forhold, der navnlig staar i Forbindelse med Mundens Befrielse for fremmede Elementer saasom Hoste, Rømmen, Sugen, Smækken med Tungen. Naar man f. Eks. forsøger at befri Ganen for et Haar eller Fiskeben, frembringer man ofte det tyske ch i ach.

f. Alle Elever, der efter at have lært deres eget Sprog nogenlunde, skal modtage Undervisning i fremmede Sprog, medbringer saaledes et naturligt fonetisk Grundlag. Men dette er ikke lige rigt hos alle Elever, og ikke alle Elever har samme Ævne til umiddelbart at følge de gennem Øret modtagne Impulser, naar det drejer sig om uvante Forbindelser. Grunden hertil kan ligge dels i Forskel i individuelle Anlæg, dels ogsaa i forskellige Grader af social Kultur og Almendannelse. Baade i Henseende til Rigdom i de fonetiske Forestillinger og Lethed i at følge Impulser har Børn aabenbart et betydeligt Fortrin for voksne. I Barnealderen er det som bekendt muligt ganske ubevidst at tilegne sig et fremmed Sprogs Udtale i forholdsvis kort Tid, medens dette for den voksne Alder kan betragtes som praktisk umuligt selv gennem aarelangt Ophold i et fremmed Land. Grunden til dette Fortrin hos Børn er let se. Man taler undertiden om Stivhed i Taleorganerne som en Hindring for at lære et fremmed Sprog og tillægger Børn større Smidighed end voksne. Dette kan dog kun forstaas rent billedligt. Om en virkelig legemlig Stivhed som den, der med Alderen og manglende Bevægelse kan optræde i andre Muskelgrupper, kan der dog næppe være Tale i Artikulationsorganerne, der har rigelig Lejlighed til Motion paa forskellig Maade. Forholdet er aabenbart rent psykologisk. Børnene har ikke tilegnet sig saa faste typiske Lydforestillinger som den voksne og staar det Livsafsnit nærmere, da Lydforestillingerne overhovedet udviklede sig gennem det spæde Barns Leg med Taleorganerne, paa hvilket Tidspunkt der frembringes langt flere og mere indviklede Lyd

end Barnet praktisk faar Brug for i sit Modersmaal. Dette Stadium fortsætter sig tildels gennem hele Barnealderen i Lysten til at frembringe mere eller mindre uartikulerede Egenlyd, fordreje og karikere det normale Sprog. Derhos frembringer Barnets ustadige Stemningsliv ganske umiddelbart hyppigere Afvigelser fra den normale Artikulation, end den voksnes mere beherskede Tale frembyder. Hertil kommer nu, at Barnet har mindre Enhed og Selvstændighed i sin Individualitet og lettere følger Impulser, der fører bort fra det normale, end den voksne, hvis hele Tilværelse hviler paa et fastere, mere mekanisk indøvet Grundlag, forbundet med en stærkere Personlighedsfølelse. Den voksne kan ikke saa let lade sig rive med og *vil* heller ikke, hvilket netop tydeligt viser sig paa dette Omraade; adskillige voksne Mennesker kan ikke for nogen Pris bekvemme sig til for Alvor at efterligne fremmed klingende Udtale, medens Børn gør dette, uden at det overhovedet synes at komme dem til Bevidsthed. Dog maa man paa den anden Side ikke glemme, at dette Forhold for Børns Vedkommende navnlig viser sig i den rent umiddelbare Tilegnelse gennem Omgang med jævnaldrende, hvor Tanken slet ikke er henledet paa det sproglige, medens den planmæssige Beskæftigelse hermed i Undervisning ogsaa hos Børn kan fremkalde en vis Modstand og Kejtethed. Vanskeligheden ved Børns Undervisning ligger jo i at fange deres springende og tilfældige Opmærksomhed og fastholde den i en bestemt Retning.

g. Et noget lignende Fortrin, som Barnet har for den voksne, har øjensynligt den højere dannede og socialt mere kultiverede for den mindre dannede og mindre kultiverede, ligesom man maaske overhovedet med nogen Ret kan sige, at Dannelsens Resultat er at bevare noget af Barnenaturens Friskhed og Modtagelighed for Indtryk. I Enkelthederne bidrager hertil forskellige Forhold, blandt andet Modsætningen mellem Rigssprog og Dialekt. Det maa betragtes som en Kendsgerning, der ogsaa omtales af forskellige Forfattere, at det er sværest at bibringe dialektta-

lende Elever en god Udtale af et fremmed Sprog. Der kan her vise sig de mærkværdigste Vanskeligheder. Ingen skulde f. Eks. vente, at det kunde falde en Dansk vanskeligt at udtale det tyske Ord „jung", saameget mere som Vokalen uden Skade kan varieres noget. Men en Sjællænder formaaede i en længere Række Undervisningstimer trods anvendt Umage ikke at drive det til andet end „jaang", svarende til Udtalen „aang" for det rigssproglige „ung".*) Maaske kunde Anvendelsen af en fonetisk Forklaring have løst Vanskeligheden; men ved den blotte Efterligning opnaades det ikke. Dette Forhold omtales af W. Rattke **) og O. Thiergen ***) med Henblik paa tyske Elever, uden at de dog nærmere angiver, hvorfor netop Dialekterne volder særlige Vanskeligheder. Betragter man nu Rigssproget blot som en Dialekt ved Siden af andre, er Sagen ikke saa let at forstaa. Thi i og for sig kan det i Almindelighed ikke anses for at være vanskeligere at gaa fra én Dialekt til et fremmed Sprog end fra en anden. Men man maa som tidligere omtalt betragte Rigssproget ogsaa for Individets Vedkommende som et Kulturprodukt, for en Del tilegnet gennem bevidst Belæring og planmæssig Rettelse baade i Hjemmet og Skolen. Børn fra Byernes bedrestillede Hjem, som fra først af opdrages til Rigssproget, vil desuden lettest i deres daglige Omgivelser faa Lejlighed til at høre forskellige Dialekter og saaledes vækkes til en vis Sammenligning og Refleksion. Allerede Børn i 2—3 Aars Alderen kan vise Opmærksomhed for sproglige Forskelle og søge at skelne mellem rigtigt og urigtigt. Skiften mellem Ophold i By og paa Landet, som for saadanne Børns Vedkommende er ret almindelig, kan ogsaa have en vis Betydning. Nogen Berøring med rent skriftsproglige Former kan faktisk ogsaa tidligt indtræde, uden at man rigtigt ser, hvorledes det gaar til, som naar et treaars Barn ved Siden af det naturlige „Fa'er" og „Mo'er" af og til anvender „Faðer" og

*) det er næppe nødvendigt at give disse Eksempler i fonetisk Omskrivning.

**) Der neusprachliche Unterricht pg. 32—33.

***) Methodik des neuphilol. Unterrichts pg. 31.

„Moðer" (muligvis fra Aftenbønnen) og endog parodierende „Fa*ð*er" og „Mo*ð*er". Heri viser sig allerede en vis analyserende Ævne overfor Lydforbindelser.

Man kan derfor vistnok hævde, at Tilegnelsen af Rigssprogets fonetiske Former er en god Forberedelse for Tilegnelsen af fremmede Sproglyd. Men endvidere er det klart, at Tilegnelsen af ét Fremmedsprog letter Vejen for andre i fonetisk Henseende. Fra dette Synspunkt vilde det sikkert være fordelagtigt at begynde Sprogundervisningen for Børn med det Sprog, hvis Artikulation ligger Modersmaalet fjernest (for Dansk, af de Sprog der plejer at læres, vel Engelsk), fordi man saaledes med mindst Besvær opnaar den største Berigelse af Artikulationsforestillingerne. —

h. Ikke blot Tilegnelsen af Rigssproget giver den i social Kultur og Almendannelse højere staaende et Forspring. Ogsaa den mere udviklede Refleksionsævne og den større Tilgængelighed for nye Impulser er aabenbart af Betydning. Mangler i denne Henseende er ofte forbundne med Dialektvanskeligheder hos samme Elev og bidrager til at gøre disse endnu uovervindeligere. Der viser sig da en vis Skyhed for at prøve sig frem, og naar Lyden én Gang er kaperet, da ogsaa at anvende den, indtil den ved Øvelse sidder fast. Man kan møde en vis Stædighed, der undertiden øjensynlig bunder i Selvtilfredshed, men hyppigere simpelthen i Frygten for at blive latterlig. Denne Tilstand hæmmer iøvrigt ikke blot Sprogtilegnelsen paa dette Punkt; thi ogsaa fra andre Synspunkter set er en vis Selvtillid og Selvfølelse et nødvendigt Ingrediens for den, der vil tilegne sig et Sprog ordentligt. Men Fejlen viser sig først her og bør kraftigt bekæmpes. Thi den almenopdragende Side ved Sprogundervisningen som saadan (bortset fra det Indhold, den kan meddele, men som man ofte ikke naar til) ligger netop for en ikke ringe Del deri, at den vænner Eleven til at lægge sit Væsen for Dagen under andre Former end de sædvanlige, tvinger ham til at glemme sig selv, idet han gaar op i Opgaven og samler sine Kræfter for at løse denne. Allerede Udtalen af et fremmed

Sprog kræver en vis Selvtillid; Øvelsen heri udvikler derfor Eleven i denne Henseende; og heri ligger da et Bidrag til den Side af Dannelsen, som man med Rette kunde kalde den formale. Denne Betegnelse hører ellers til dem, man ideligt træffer i Sprogpædagogiken uden at blive rigtig klog paa, hvad det egentlig er der menes. Men man kan jo have Lov til derved at tænke sig den Side af Dannelsen, der gaar ud paa en fornuftig Form, under hvilken den enkelte kan gøre sin Personlighed gældende i det sociale Samkvem.*) Selv om man ikke vil tillægge en saadan Form eller saadanne

*) Betegnelsen formal Dannelse bruges rigtignok i Almindelighed paa en anden Maade, saaledes at man derved — om ikke altid med fuld Klarhed — i Grunden forstaar det samme som højere Almendannelse i Modsætning til Tilegnelsen af særlige praktiske Færdigheder, der altsaa maa betegnes som real Dannelse. Naar Betegnelsen formal Dannelse anvendes om højere Almendannelse, har man vel først og fremmest, men dog ikke udelukkende Forstandskræfternes almindelige Udvikling for Øje. Saaledes behandles Spørgsmaalet f. Eks. af G. Budde i en Række Smaaafhandlinger (Bildung und Fertigkeit), hvori der brydes en Lanse til Fordel for den formale Dannelse overfor den moderne Radikalisme i Sprogundervisningen. De Anskuelser, som fremsættes af Budde, synes oprindeligt at hvile paa en Tankegang, ifølge hvilken Forstandsvirksomheden som saadan stilles i Modsætning til et realt Stof, hvormed den beskæftiger sig. Saalænge man nu opfattede Grammatiken som et umiddelbart Udtryk for Tankens Love i Lighed med Matematiken, maatte det ligge nær at betragte Sprogundervisningen, navnlig den klassiske, som et fortrinligt Middel til Forstandens almindelige Udvikling. At det er Oplysningstidens Filosofi, der gaar igen i den formale Dannelse, giver Budde et tydeligt Vink om ved at citere Udtalelser af Kant om Matematiken og anvende disse paa den formale Dannelse overhovedet. Men hverken den herfor til Grund liggende psykologiske Opfattelse eller den ensidige Betoning af Forstandsvirksomheden kan dog forliges med Nutidens Opfattelse. Buddde faar derfor ogsaa Karakterudvikling og æstetisk Smag anbragt under den formale Dannelse. Der synes imidlertid ingen Grund til at samle disse ganske uensartede Ting under en tvivlsom Fællesbetegnelse. Eller rettere sagt, der er Grund til at advare mod saadanne overlevede Betegnelser, med mindre man netop ved Hjælp af deres Uklarhed vil bruge dem til at imponere med. Hvis man i Nutiden har Brug for et Begreb formal Dannelse af dybere Betydning end det ovenfor foreslaaede, maa det snarest indbefatte alle tilegnede Færdigheder lige fra den filosofiske Abstraktion til Haandværket i Modsætning til det personlige Indhold af Formaal og Idealer, som hine tjener til at virkeliggøre.

Former synderlig Betydning for en dybere Karakterudvikling, saa er de dog praktisk af stor Betydning saavel for Individet som for Samfundet. Og det er vel i Grunden ogsaa fra denne Side, man i lange Tider har skattet Sprogundervisning som et finere Dannelsesmiddel. Thi en dybere Berigelse af Aanden opnaaes jo dog i Reglen ikke ved at perfektionere sig i Fransk.

7. *a. Undervisningens Opgave* fremgaar uden Vanskelighed af de fremstillede Betingelser for Tilegnelsen af Sprogets Lydforhold. Læreren maa være klar over, hvilke Lydelementer, han kan forudsætte som bekendte for Eleven, og om nødvendigt lære denne at opløse Lydene og sammensætte de vundne Elementer paa nye Maader. Hvor teoretisk Læreren herved bør gaa frem, er et Spørgsmaal, der maa afgøres efter de særlige Omstændigheder. At beskrive Dannelsen af Lyd, som Eleverne uden Vanskelighed efterligner, vil naturligvis være overflødigt, forsaavidt man ikke tilstræber en almindelig fonetisk Skoling, hvor man da naturligt tager sit Udgangspunkt fra Lyd, som Eleven behersker. Men det kan næppe bestrides, at en paa en alm. fonetisk Skoling, der allerede kunde opnaaes ved Undervisning i Modersmaalet, beroende Bevidsthed om Artikulationsorganernes Virksomhed vilde lette Tilegnelsen af fremmede Sprog, ganske ligesom Tilstedeværelsen af grammatiske Begreber har en tilsvarende Virkning paa andre Omraader. En hertil sigtende Undervisning, hvis nærmeste Formaal kunde være Indførelsen i Rigsmaalet, vilde vistnok hverken være særlig vanskelig eller uden Interesse og heller ikke uden almendannende Betydning. Thi Fonetiken beror paa Selviagttagelse, har sit Stof lige ved Haanden, og vænner Eleven til paa et bestemt Punkt at gøre sig Rede for sine egne Handlinger. Den bekendte Vending: „Je siger altid jeg" er i Virkeligheden fuldkomment karakteristisk for de fleste Menneskers Mangel paa Refleksionsævne i sproglige Spørgsmaal. Derfra er der kun et lille Skridt til Sætningen: „Jeg bander s'gu aldrig", hvor Mangelen paa Refleksion allerede har en umoralsk Karakter.

Og fra dette Tilfælde atter kun et meget lille Skridt til de utallige Situationer, hvor man „ved Gud ikke har sagt noget, der kunde fornærme nogen". Fonetiken er saaledes et Udgangspunkt blandt andre for Tilegnelsen af den Selverkendelse, der er Dannelsens fornemste Maal.

b. At den fonetiske Forklaring i det enkelte Tilfælde ofte maa tages til Hjælp for blot at opnaa en nogenlunde korrekt Udtale i Løbet af en rimelig Tid er imidlertid sikkert. Ofte behøves kun en Henpegen paa den ydre synlige Mundstilling (som ved tysk sch) eller en Angivelse af Tungens Stilling, lige eller krummet (naar man f. Eks. vil bekæmpe den i Danmark næsten fastslaaede Udtale af tysk ch efter lukkede Vokaler, hvorved Tungespidsen krummes i Vejret, og der frembringes en hul Lyd som ved at blæse henover en Flaskehals). At man ad saadanne Veje kan opnaa bedre Resultater, synes ogsaa nu anerkendt i de forskelligste Lejre. En af Førerne for den konservative Retning i Sprogundervisningen i Tyskland, G. Krueger, der i det hele betragter Reformvennernes Ideer med den allerstørste Skepsis, kræver saaledes en meget grundig fonetisk Uddannelse af Læreren. Han mener vel, at Læreren kan misbruge sin fonetiske Viden, men siger derpaa*): „Der Misbrauch hebt aber den Gebrauch nicht auf. Gewiss soll sich der Lehrer zuerst an ihr Ohr wenden und langstielige Erörterungen vermeiden, wenn er kürzer zum Ziele kommen kann. Eine grosse Reihe Fehler kann er aber gar nicht anders als durch Zurückgehen auf die Sprechwerkzeuge berichtigen. Uebrigens spitzen die Schüler bei allen phonetischen Erörterungen, wenn der Lehrer Meister seiner Sache ist und durch Präparate und Werkzeuge sie erläutern kann, das Ohr; ich möchte den einmal hören, der aus eigner Erfahrung versichern kann, dass sie derlei nicht mögen." Krueger peger her paa alle de afgørende Punkter. Fonetik beskæftiger sig med yderst konkrete Forhold og ligger Børn nær, fordi de endnu er sig deres Artikulationsbe-

*) Wunschzettel eines Neusprachlers i Zeitschr. für engl. u. franz.Unt. B. III. 6. Hefte pg. 582.

vægelser mere bevidste end voksne. Selv Børn paa 5—6 Aar kan uden Vanskelighed angive Artikulationssteder og more sig ved at gøre Iagttagelser i denne Retning.*) Men væsentligst er dog den Fordring, at Læreren maa være inde i Sagen; og helst maa han kende baade Modersmaalets og det fremmede Sprogs Fonetik. Mangler i begge eller den første af disse Henseender er det, som volder, at man vanskeligt faar det Udbytte af en indfødt Lærers Undervisning, som man paa Forhaand er tilbøjelig til at vente. Thi oftest kan en saadan Lærer hverken høre, hvori Udlændingens Fejl egentlig stikker, eller forklare Ejendommelighederne ved sine egne Sproglyd. Eleven maa da benytte Læreren som Studieobjekt og paa det fonetiske Grundlag, han selv sidder inde med, prøve sig frem, hvilken Fremgangsmaade dog naturligt har sine Vanskeligheder. Læreren kan ikke godt lade sig trække op som en Talemaskine. En saadan vilde derfor i Virkeligheden frembyde store Fortrin, hvis man heltud kunde stole paa, at den gengav de enkelte Lyd med fuld Paalidelighed.**)

c. Med Hensyn til Fremgangsmaaden i det enkelte, er det klart, at den maa bero paa en stadig Afvekslen mellem Høren, hvorved Eleven søger at finde allerede kendte Elementer, og Forsøg paa at frembringe Lyden, om nødvendigt støttede ved Anvisning af Artikulationsbevægelserne. Før Eleven nogenledes kan frembringe Lyden selv, nytter det lidet ideligt at høre Lyden gentaget, hvilket man let kan overbevise sig om. Men fra det Øjeblik Eleven har fat paa Artikulationsbevægelsen, befæstes Lyden ikke blot ved Elevens egen Artikuleren, men ogsaa ved at høre Lærerens rigtige Artikulation, idet denne minder om de tilegnede Artikulationsforestillinger. Forøvrigt virker Elevens Artikulation naturligvis ogsaa tilbage paa Læreren; og dette er navnlig ved Skoleundervisning en mislig Sag, fordi det næsten er uundgaaeligt,

*) Dette bekræftes ogsaa af Sweet: The practical study pg. 45:

**) Sweet mener om Fonografen: „Its testimony is sometimes defective on points, where information is most needed; it fails to reproduce shades of breath-sounds and the less sonorous-elements of speech." (The practical study pg. 46.)

at Lærerens Artikulationsforestillinger maa svækkes noget ved ideligt at høre Elevernes mindre fuldkomne Udtale. Herimod er der intet andet sikkert Middel end Omgang med Personer, for hvem det paagældende Sprog er Modersmaal, saaledes som det bedst kan opnaas ved Ophold i vedkommende Land. Denne Kilde til Fornyelse bør jo overhovedet af mange Grunde jævnligt staa aaben for Læreren i moderne Sprog.

Det Punkt i den fonetiske Undervisning, som særligt er Genstand for Tvivl og Strid, Anvendelsen af fonetisk Skrift falder ind under andre Synspunkter end de her foreliggende. Den fonetiske Skrift hjælper jo ikke Eleven til at danne de rigtige Lyd, men forudsætter Kendskab til disse. Dette vigtige Middel vil finde Omtale i et følgende Afsnit (I C, 3 c).

d. Angaaende de praktiske Spørgsmaals Detailler, som det ikke her er Opgaven at fremstille, kan vi i det hele slutte os til den i O. Jespersen: Sprogundervisning givne Fremstilling, hvor disse Spørgsmaal er behandlede indgaaende i Afsnit X. Til de Bemærkninger, hvormed Forfatteren afslutter dette Afsnit, vil vi dog knytte nogle faa Betragtninger af principiel Natur. O. Jespersen indskærper, at den fonetiske Undervisnings Midler maa anvendes fra første Færd. „Liså let som det da er at faa en god udtale, liså svært er det at gøre de fejl gode, der sætter sig fast selv ved kort tids undervisning efter urigtig eller forældet metode." Hvad der her peges paa er vistnok en Kendsgerning, som adskillige Lærere med fonetisk Interesse vil have konstateret. En Klasse af Elever, som éngang er fonetisk forsømt, er saa at sige ikke til at bringe paa Fode igen. Naar man spørger om Grunden hertil, forholder det sig vist saaledes, at Forklaringen ikke saameget ligger i selve Sproglydenes Natur som i psykologiske Forhold hos Eleverne. Børn er, naar de optræder klassevis faktisk i høj Grad konservative i Skolesager. Dette er ikke helt let at forklare,*) da Barnet individuelt set er let at paavirke. Fænomenet maa derfor rimeligvis falde ind under Samfunds-

*) maaske saaledes, at jo svagere det enkelte Medlem af et Samfund føler sig, des stærkere holder alle Medlemmer sammen.

eller Massepsykologien. Men hvorledes det end forholde sig dermed, saa er det ialtfald vanskeligt at lede Børn, de engang er vænnet til en bestemt Undervisning og anser der for rigtig, ind i en ny Bane. Det nye mødes med Tvivl, Lige gyldighed eller endog Stædighed. Men nu fordrer Tilegnels af Sproglyd fremfor alt selvstændig Aktivitet og villig Op mærksomhed. Hvor disse Betingelser er givne, kan det der imod ikke anses for noget særdeles vanskeligt at retlede e daarlig Udtale, saaledes som Erfaringer med Enkelt-Eleve viser. Det kommer her kun an paa et vedholdende bevid Arbejde, der dog langtfra behøver at tage samme Tid, so er anvendt paa Indøvelsen af det gale. Vi vil derfor sup plere Jespersens Bemærkning med følgende. Hovedsage er egentlig ikke, at Udtalen fra Begyndelsen af er rigti hvilket strængt taget slet ikke lader sig gøre — og Barn lærer jo dog ogsaa sit Modersmaal gennem en Uendelighe af ideligt gentagne Fejl — men at der fra Begyndelsen vækkes en Stræben efter, at den skal blive rigtig, at der h ves et Ideal for Øje, og at Betingelserne for det rigtige st digt udvikles. Det vilde overhovedet være en Fejl, hvis Lær og Elever betragtede Udtalen som noget, der kunde afgør i Løbet af den første Undervisningstid. Ævnen til at udta rigtigt maa vokse samtidig med Ævnen til at anvende rette Ord og Vendinger. Ja strængt taget behersker man de rigtige Udtale af et Sprog først, naar man kan tale flydend thi først da kommer alle Ejendommeligheder til fuld Gyldi hed i Ordenes raske Forbindelse og naturlige Betoning, hvo ved somme Lyd afsvækkes og andre fremhæves. Man m erindre, at der i Begyndelsen er saa meget at passe paa et nyt Sprog, at Opmærksomheden deles stærkt. Lærer maa derfor vogte sig for at gøre Eleven ked af Sagen v at forlange for megen Fuldkommenhed paa éngang.

e. Adskillige sprogstuderende søger at perfektionere d res Udtale ved et Ophold i det paagældende Land. Her der erfaringsmæssigt Grund til at indskærpe det haabløs i dette, naar Vedkommende ikke medbringer en vis fonetis Ballast. Dette gælder for Danskes Vedkommende ikke bl

om de os fonetisk fjernere liggende Sprog Engelsk og Fransk, men ogsaa om det langt nærmere liggende Tysk. Man træffer eksempelvis en studerende, der overhovedet ikke vover sig til at sige meget, men dog hyppigt benytter Vendingen: „Das mæin i' au'", og denne Udtale holder sig fra den første Dag til den sidste. Kan vedkommende da ikke høre, at Udtalen er urigtig? Muligvis dunkelt, men uden at kunne henføre Mangelen til noget bestemt Sted. Og derfor er det ligegyldigt, om det rigtige høres én Gang eller tusend Gange. I saadanne Tilfælde skydes Fejlen ofte ind under det ubestemt opfattede Begreb „Accent", der er som et Slags Pulterkammer for Fejl, man ikke tror kan aflægges; og dér bliver de. — Men man maa paa den anden Side ikke tro, at en blot teoretisk Indsigt i Fonetik og en vis Interesse for de dermed forbundne Fænomener, alene gør Udslaget. Man træffer ogsaa studerende, der anstiller fonetiske Betragtninger over Enkeltheder — ofte ganske ligegyldige — af det fremmede Sprog, men samtidigt vedbliver at udtale saa at sige hvert eneste Ord forkert, idet de ikke anvender deres Kundskab paa det ideligt hos dem selv forekommende Sprogstof. Det centrale i Studiet af Fonetiken er ikke Systematisering og Benævnelse af Lyd, men Opøvelse af Iagttagelsesævnen, først og fremmest i Retning af Selviagttagelse. —

C. Den naturlige Ordforestillings Udvidelse.

1. *a.* Til det kultiverede Menneskes Ordforestilling hører foruden de hidtil omtalte akustiske og motoriske Elementer ogsaa saadanne, som hidrører fra *Skrivebevægelser* og *Synsindtrykket af Ordets Skriftbillede.* Hvad det fra et pædagogisk Synspunkt her gælder om at undersøge, er navnligt disse sidste Elementers Forhold til Ordbetydningen, om de til Haandens Bevægelser knyttede Forestillinger — Skrivebevægelsesforestillingerne — og Skriftbilledet kan erstatte den naturlige Ordforestilling som Udtryk for et Bevidsthedsindhold, eller i det mindste danner Associationer, som

bidrager til Befæstelse af Forbindelsen mellem Ord og
tydning.

Forholdet mellem de til Skrivningen knyttede Bevæ
sesforestillinger og de øvrige Ordelementer fremstilles un
tiden saaledes, at Skrivebevægelsesforestillingen optræder
ganske sideordnet med de akustiske Forestillinger og T
organernes Bevægelsesforestillinger. G. Ballets Opfattelse,
skal finde sin Bekræftelse gennem Studiet af Afasien, gaa
paa, at Skrivebevægelsesforestillingen oprindeligt vækkes
Synet af Skriftformen, senere snart ved den lydlige Forestil
snart ved det tilsvarende Begreb.*) Ballet antager vel i
at dette sidste Forhold finder Sted i samme Grad hos
Individer; men det skal dog i altfald være muligt, at en K
bination af Skrivebevægelser umiddelbart kan forbinde sig
Begrebet, ligesom Høreindtryk og Talebevægelser, saal
at man kunde miste enhver Erindring om disse og dog
vare Ævnen til at skrive.

Andre Forskere paa Afasiens Omraade hævder imidl
modstridende Opfattelser. Men de fra patologiske Tilfæ
hentede Beviser forekommer os, som tidligere bemærket,
tvingende i nogen Retning. Det synes os da rimelig
betragte den Maade, hvorpaa Skrivebevægelserne fra før
indøves, og spørge om, hvorvidt der er Grund til at an
at de Associationsforhold, som derved indtræder, senere
dres, eller om det oprindeligt indøvede maa antages u
normale Forhold at forblive bestaaende.

b. Herved maa man nu nødvendigvis skelne mellem
enkelte Bogstavtegn og hele Ord. Thi Bogstavtegnet er k
tet til en enkelt Lyd, der ikke yderligere analyseres; det sk
ne Ordbillede derimod beror paa en Analyse af det akus
motoriske Ordbillede.

De Bevægelser, der er nødvendige for at skrive Bog
tegnet, indøves fra først af i Tilknytning til et Synsbil
Nu gives der f. Eks. i Gymnastik, Dans, Spil paa In
menter etc. Eksempler nok paa, at indviklede Bevæg
fra først af indøves paa Grundlag af et ofte kun med

*) G. Ballet: Die innerliche Sprache. pg. 21.

strengelse fastholdt Synsbillede, der efter nogen Tid bliver overflødigt og helt glemmes. Det er saaledes ofte vanskeligt at forklare andre en gymnastisk Øvelse, man selv kan udføre, fordi man ikke længere kan gøre sig et tydeligt Synsbillede af, hvad der egentlig sker, men udfører Bevægelsen ligesom i Blinde paa et Kommandoord, udelukkende paa Grundlag af Bevægelsesfornemmelsernes Erindring. Det er derfor rimeligt at antage, at ogsaa Bogstavtegnene i Virkeligheden hos den i Skrivning øvede udføres ganske uafhængigt af Synsbilledet paa den Kommando, som ligger i en bestemt Lydforestilling. Men Synsbillederne af de skrevne Bogstavtegn frembyder ikke særlige Vanskeligheder for Erindringen, og da de stadig indøves sammen med Skrivebevægelserne, som tilmed gaa ud paa at fremstille selve disse Billeder, er det let at forstaa, at sidstnævnte stadigt gør sig gældende ved Siden af hine uden i og for sig at være nødvendige for Skrivningen. Iøvrigt er det tvivlsomt, om man med fuld Ret kan sige, at Skrivebevægelserne indøves paa Grundlag af et Synsbillede. Muligvis er det selve Bevægelsesfornemmelserne, der gør, at vi overhovedet kan danne os et Synsbillede af Skrifttrækkene. Paa det Tidspunkt, da Barnet har naat saameget Herredømme over sine Bevægelser, at Skriveøvelser kan begynde, kan det i Reglen straks nogenlunde efterligne de simpleste Bogstavers Konturer; men visse Tegn skrives dog ofte bagvendt eller forvanskes paa anden Maade. Dette tyder paa, at Haanden ikke udenvidere følger et rigtigt opfattet Synsbillede, men at Ævnen til at opfatte Linjernes indbyrdes Forhold og Retninger bestemmes af den Grad, i hvilken Bevægelserne i Almindelighed er indøvede.*) Skriftbilledet virker i saa Fald ikke som et blot Synsindtryk, men meddeler os umiddelbart Forestillingen om bestemte Bevægelser. Erfaringer fra Tegning synes ogsaa at pege paa, at den præcise Opfattelse af en Genstands Konturer beror paa Indøvelse navnlig af Haandens Bevægelsesfornemmelser. At man f. Eks. kan indprente

*) Herpaa tyder ogsaa den saakaldte „Spejlskrift", hvorved Skriften, der iøvrigt kan være overordentlig nøjagtig udført, præsenterer sig omvendt som i et Spejl.

sig en Persons Ydre langt hurtigere ved at forsøge paa aftegne det, end ved en nok saa langvarig Betragtning, utvivlsomt. Den Ævne til at tegne efter Hukommelse, Ku nere undertiden besidder, maa sikkert bero paa Ævnen at erindre Genstanden i Form af Bevægelsesfornemmel ligesom overhovedet Ævnen til at tegne, maa bero paa D tighed i at opfatte Synsindtrykkene som Bevægelse, med man ikke behøver at forudsætte nogen særlig Modifikatio Synsævnen.

Hvis saaledes baade den første Opfattelse af Skrifttegn og Synserindringen om dem i Virkeligheden hviler paa vægelsesfornemmelser, er det endnu rimeligere at antage den Part Synsindtrykket som saadant har i Skriften, hu forsvinder. At man kan skrive Bogstaver og hele Ord, med Bevidstheden beskæftiger sig med andre Synsindtryk, ka desuden enhver let konstatere. Men dette Eksperimen ganske vist i og for sig ikke helt afgørende, da man jo inden man skriver, maa vide, hvad man vil skrive, og herved gør sig Synsforestillinger gældende, der i altfald tænkes at tilrettelægge den følgende Proces. Heller ikke nes det ved Nedskrivningen af et helt Ord muligt ga at udelukke opdukkende Synsforestillinger, hvormeget end koncentrer sig om andre Forestillinger.

c. Men selv om det saaledes ikke er muligt direkt konstatere Synsforestillingens Overflødighed ved Neds ningen af Bogstaver, er det dog af de ovenfor antagne Gr rimeligt at antage, at Bogstavtegnene kan nedskrives i umi bar Tilknytning til Lyden. I og for sig er der nu cipielt heller intet i Vejen for at tænke sig hele den R Haandbevægelser, der sammensætte et Ord, i et lign umiddelbart Afhængighedsforhold til Ordet som Lyde Principielt kunde man endvidere tænke sig denne R Bevægelser udløste af selve det til Ordet svarende B ningsindhold. Men naar man betragter den Maade, hv Skrivefærdigheden tilegnes og indøves, ser man ikke, ledes disse Muligheder skulde kunne realiseres. Fra fø

indøves Skrivning af Ord gennem Analyse af Klangforestillinger. Den forholdsvis lange og indviklede Række af Bevægelser, som Skrivningen af et Ord forudsætter, reduceres derved til Forbindelse af et ringe Antal Tegn; og denne Forbindelses Elementer og disses Orden foreligger i Hovedsagen for den skrivende, indøvet til stor Fasthed, i det mundtlige Ord. Paa hvilket Tidspunkt og af hvilke psykologiske Grunde den skrivende skulde foranlediges til at opgive den analyserende Vej, der ved Øvelsen stadig bliver lettere, for at vælge en Fremgangsmaade, der maatte kræve særlig Indøvelse, er vanskeligt at begribe. Dermed skal det ikke være benægtet, at der ved den stadige Forbindelse af den Række Skrifttegn, der udgør et Ord, skabes en forøget Disposition til at fremkalde netop denne Forbindelse, hvorved Overgangen fra den samlede Lydforestilling til det samlede Skriftord lettes. Lay*), der har søgt at løse disse for Retskrivningsundervisningen saa vigtige Spørgsmaal gennem omfattende pædagogisk-psykologiske Forsøg og paa Grundlag af Teorien om et Hjerneskrivecentrum, synes at nære ganske overdrevne Forestillinger om Haandens Selvstændighed. Gennem sine Forsøg har Lay godtgjort — hvad der iøvrigt ikke synes overraskende —, at det at afskrive en hidtil ukendt Lydforbindelse er den sikkreste Forberedelse til senere at kunne nedskrive denne korrekt paa fri Haand, og heraf drages den Slutning, at det er Haandens Hukommelse, der er det afgørende for Tilegnelsen af Ortografien. Dette er dog ingenlunde indlysende. Thi ved Afskrivning vækkes jo — som Lay ogsaa selv er klar over — tillige Forestillingen om Lyd og Talebevægelser, ligesom ogsaa Synsbilledet opfattes; og disse Forestillinger analyseres ved Afskrivningen langt mere indgaaende, end naar Ordet blot høres, siges eller ses. Der ligger heri allerede Grunde nok til at forklare en nøjagtigere Hukommelse ved Afskrivning, uden at Haandens Hukommelse behøver at være afgørende. At man er i Stand til at skrive sammenhængende Ord, medens Opmærksomheden er henvendt paa andre Indtryk og Forestillinger — hvilket iøv-

*) W. A. Lay: Führer durch den Rechtschreibunterricht gegr. auf psych. Versuche.

rigt bestandigt er Tilfældet, naar man nedskriver et samme hængende Indhold, idet Bevidstheden stadigt iler forud f Skriften — er heller intet Bevis for Tilstedeværelsen af sel stændige Skrivebevægelsesordforestillinger, der i Fasthed Betydning kan sammenstilles med de akustisk-motoriske F restillinger. Thi det samme Eksperiment kan udføres m Ord, man aldrig før har skrevet, hvor der altsaa ikke k være indøvet nogen sammenhængende Bevægelsesforestilli som f. Eks., naar man skriver et græsk Ord med latins Bogstaver. Det maa derfor antages, at den ortografiske Fa dighed beror paa den Hurtighed og Sikkerhed, hvormed er i Stand til at analysere et Klangbillede, finde de efter O tografiens Krav tilsvarende Tegn og nedskrive disse. D der har Færdighed i sit eget Sprogs Ortografi, tilegner derfor forholdsvis let et fremmed Sprogs. Elever, der l særlige Vanskeligheder i dette sidste, vil i Almindelighed saa vise Mangler i Modersmaalets Retskrivning. Men hos d der har Øvelse i Skrivning, foregaar den omtalte Analy som man let kan overbevise sig om, ikke Bogstav for B stav under Nedskrivningen. Medens Barnet, der endnu e Færd med at lære at skrive, stadigt maa holde sig det O der netop nedskrives, for Øje i alle Enkeltheder og, hvis O mærksomheden slappes, let springer Bogstaver og hele S velser over, foregaar hos den øvede Analysen med et S Herved skabes en Disposition til at udføre den Række sa menhængende Bevægelser, hvorved det skrevne Ord fre kommer, og som nu kan udføres uden direkte Tilknytn til det til Grund liggende Lydbillede. Den Ordforestilling, saaledes kommer i Stand, er i og for sig af samme Besk fenhed som den Forestilling, der ytrer sig i det talte O eller i en hel Sætning, naar denne først er tilrettelag Det er i Forholdet til det tilgrundliggende Begreb eller tilgrundliggende Begreber, Forskellen viser sig. Her kan n ikke tillægge Skriveforestillingen en lignende Selvstændigh som den naturlige Ordforestilling.

---

*) Smlgn. II A. 1—4.

At en direkte Tilknytning af Skriveforestillingen til Begrebet i patologiske Titfælde kan gøre sig gældende, synes der ganske vist at foreligge Eksempler paa, om end Tydningen af saadanne Eksempler altid er tvivlsom. I Almindelighed peger dog ogsaa de patologiske Tilfælde paa Skrivebevægelsens Afhængighed af de motorisk-akustiske Forestillinger. Naar Ævnen til at forbinde Lydene til Ord svækkes, gaar det ogsaa ud over Ævnen til at skrive. Det Ord, man ikke kan forestille sig udtalt, kan man i Reglen heller ikke forestille sig skrevet.*)

d. Men selv om man vil tillægge Haandens Bevægelsesforestillinger en betydelig Selvstændighed, saa vil de dog ifølge Sagens Natur hos det normale Menneske umuligt kunne komme til at spille en lignende Rolle for Bevidstheden som Taleorganernes med Lydforestillinger sammensmeltede Bevægelsesforestillinger. Virkeligt at forestille sig Skrivningen af et Ord er en Proces, der varer omtrent ligesaalænge som selve Nedskrivningen. Thi vel kan man i et Nu beslutte at ville skrive et bestemt Ord og derefter udføre denne Handling uden at skænke Enkelthederne Opmærksomhed. Men ved Beslutningen drejer det sig ikke om virkelige Skrivebevægelsesforestillinger, men kun om Dispositioner dertil. Skulde man tænke i Skriveforestillinger eller bruge dem som Støtte i Talen for gennem dem at komme til det lydlige Ord, maatte Tænkning og Tale foregaa overordentlig langsommeligt.

2. *a. Skriftbilledets Betydning* i Ordforestillingen synes mere tvivlsom. Det er en Kendsgerning, at adskillige Mennesker, der læser meget, paa Grundlag af Selviagttagelse tillægger Skriftbilledet en fremragende Betydning ved Læsning og Tænkning, saaledes at ingen andre Elementer derved skulde behøve at gøre sig gældende. Spørgsmaalet om, hvorvidt dette Forhold er muligt, saaledes at de naturlige Ordforestillinger sættes ganske ud af Spillet, er ifølge Sagens Natur van-

*) Eggert: Der psycholog. Zusammenh. pg. 37.

skeligt at løse ad direkte Vej. Naar Nogen hævder ved Selv iagttagelse at finde bestemte Forestillinger hos sig selv, ha man vel i Almindelighed ikke Grund til at tvivle om Rig tigheden af det angivne. Men fordi det *benægtes*, at et be stemt Element foreligger, kan man ikke udenvidere gaa u fra, at dette er Tilfældet. Lidet øvede Iagttagere vil let forveksl den Omstændighed, at et Element ikke har været Genstan for Opmærksomhed, med dets fuldkomne Manglen. Og lige ledes kan det sikkert ogsaa ske, at øvede Iagttagere ka koncentrere Opmærksomheden saa stærkt om enkelte Ele menter, at de overser andre.

Vi vil her først paa Grundlag af Selviagttagelse gøre Red for, hvorledes vi opfatter Synsbilledets Forhold til de øvrig Ordelementer, og dernæst undersøge, om det af psykologi ske Grunde er rimeligt, at den derved vundne Opfattels har en mere almengyldig Betydning.

Saasnart et enkelt Ord forestilles, enten man selv vælge det, eller det nævnes af en anden, fremtræder det som e umiddelbar given Forbindelse af Lyd (Bevægelse) og Skrif Skriftens Art er i nogle Tilfælde latinsk Tryk, i andr gotisk eller græsk, sjældnere Haandskrift. Ordene fremsti ler sig dog kun i en Form, i hvilken de kan forekomme Praksis. Undertiden er det uklart, til hvilken Skrifttype Bi ledet overhovedet skal henføres; undertiden indtræder de en Veksel.

Naar man hører eller taler i Sammenhæng, træder ku de særligt betonede Ord frem i Skriftbilleder, med mindr Talen foregaar med en vis Langsomhed. Ved Ord, der frem byder Vanskelighed ved Forstaaelsen, synes denne førs at indtræde i samme Øjeblik, som Skriftbilledet danner si og være afhængig af dette. Denne Iagttagelse kan man navn lig gøre ved at høre paa Oplæsning af et vanskeligere Spro saasom Græsk. Her ledsager Synsforestillingerne med sto Tydelighed Forstaaelsen af de enkelte Ord, og naar et Or er dunkelt for Opfattelsen i lydlig Henseende, danner de sig ogsaa kun en utydelig Skriftforestilling. Men idet Ord ved Gentagelse eller Overvejelse bliver forstaaeligt, træde

Skriftbilledet samtidigt frem med en saadan Umiddelbarhed og Tydelighed, at man synes at aflæse det.

Ved Læsning er Synsbillederne umiddelbart givne og forsvinder i Almindelighed ikke af Bevidstheden overfor andre Ordelementer eller Tekstens Indhold. Tværtimod fremtræder faktisk manglende Elementer ofte som iagttagne, medens rigtignok paa den anden Side enkelte Elementer, som ikke passer ind i det Helhedsbillede, der danner sig, forsvinder. Men Synsbillederne ledsages idelig af akustisk-motoriske Ordforestillinger, der tildels iler forud for Skriftbilledet ved længere Ord, staaende Vendinger og grammatiske Supplementer. At det naturlige Ordelement er tilstede, mærkes maaske tydeligst paa Fornemmelsen af de *rytmiske* Forhold, Stavelsers og Ords Betoning, der umuligt kan ligge i selve de optiske Indtryk; men iøvrigt gør ogsaa Artikulationen af de enkelte Lyd sig uden Vanskelighed gældende. Hvis man forsøger at læse saaledes, at man hindrer den indre Bevægelse eller Forestilling om Bevægelse, der ledsager Synsbillederne, forsvinder Forstaaelsen. Ved nogen Øvelse kan man opnaa at stirre paa Skrifttegnene med en Følelse af indre Stillestaaen og uden nogen Opfattelse af Ordenes Betydning.

Ved Tænkning forholder Sagen sig paa lignende Maade som ved Høren og Talen. De i Tanken særligt fremhævede Forestillinger ledsages af en Forening af Skriftbilledet med den naturlige Ordforestilling; for de øvriges Vedkommende er Skriftbilledet kun dunkelt. Derimod er Forestillingen om Taleorganernes Virksomhed uafbrudt. — Ved Skrivning fremtræder hvert enkelt Ord forud i Skriftens Form, medens det ingenlunde er nødvendigt, at denne Forestilling er tilstede under Nedskrivningen, hvor man foruden Synsindtrykket af det, der nedskrives, kan have en Forestilling om de følgende Ords Udseende.

Hovedsummen af disse umiddelbare Iagttagelser er da altsaa følgende: Hos Mennesker der læser og skriver meget, optræder Synsforestillinger i stort Omfang som et Appendiks til de naturlige Ordforestillinger, men ikke uden disse, med mindre Ordkarakteren opgives. Synsforestillingerne kræver

imidlertid en vis Tid for at gøre sig tydeligt gældende. Jo længere der dvæles ved Ordet, des tydeligere træder Skriftbilledet frem og derfor navnlig i saadanne Tilfælde, hvor det er nødvendigt at overveje Ordet og analysere det i dets enkelte Bestanddele. Imidlertid er ogsaa i saadanne Tilfælde Forstaaelsen ikke afhængig af Dannelsen af et Skriftbillede, men dettes Tydelighed er en Følge af Lydbilledets Tydelighed. Læsning bestaar endelig i at fremkalde Lydbilleder ved Hjælp af Skriftbilleder. En direkte Overgang fra Skriftbillledet til Begreb eksisterer ikke.

b. Spørgsmaalet er nu, i hvilken Grad dette Resultat kan gøre Fordring paa almen Gyldighed. Forholdet med Hensyn til Synsbilledets Optræden ved Høren og Talen har mindre Interesse for os, da de naturlige Ordforestillinger her i Følge Sagens Natur altid maa have den afgørende Betydning, og de individuelle Forskelle med Hensyn til Synsbilledet saaledes reducerer sig til Gradsforskelle. Vigtigere er derimod Forholdet ved Tænkning og Læsning. Er det ved stille Tænkning muligt, at de optiske Forestillinger kan gøre sig gældende paa en helt anden Maade end den af os forudsatte, saa at de fuldstændigt erstatter de naturlige Ord? Og er det muligt at læse saaledes, at Begrebet forbinder sig umiddelbart med Skriftbilledet (visuel Læsen) ligesom et Billede med Forestillingen om det afbildede eller en Del af en kendt Genstand med Forestillingen om det manglende? Navnlig det andet af de to Spørgsmaal har stor sprogpædagogisk Interesse. Men iøvrigt er det første Spørgsmaal afhængigt af det sidste. Thi hvis man skal kunne tænke visuelt, maa det læres gennem visuel Læsning, idet der kun gennem Læsning kan komme en umiddelbar Forbindelse tilstede mellem visse Skriftfigurer og visse Begreber. Vi vil dog først betragte Spørgsmaalet om Tænkning fra et Synspunkt, som ikke kan anvendes paa Læsning.

For det Menneske, der intet Kendskab har til Skrift, ledsages Tænkningen — forsaavidt den ikke foregaar ganske uden Ord — af akustisk-motoriske Forestillinger. Denne Led-

sagelse af forestilte Ord — der hos livlige eller uøvede Tænkere iøvrigt altid er paa Grænsen til at gaa over til Ord — er i Følge Sagens Natur afledet af Talen. Den er en nedsat Form af Talen. Smaa Børn tænker vistnok kun i Ord, naar de taler enten med andre eller med sig selv. At tænke tiende er noget, der maa læres, og som mange Mennesker har svært ved at lære til Fuldkommenhed. Trangen til at tale med andre om en Ting beror jo øjensynligt derpaa, at den ordnede Tankevirksomhed foregaar lettere, naar man ogsaa fysisk kan komme til at tale ud. Talens Urkilde er Driften til at ytre Følelse i Bevægelse; og denne Oprindelses Spor forsvinder aabenbart heller ikke af den blot forestilte Talen, ogsaa denne beror paa en Trang til Befrielse, men tillige paa en Trang til Klarhed. Fornemmelsen af Klarhed, som kan opnaas ved Tale eller Tænkning i Ord, beror atter derpaa, at Talen, den virkelige eller forestilte, *hæmmer det naturlige Forestillingsløb*, idet vi tvinges til at udføre eller forestille os Udførelsen af en Handling for hvert af de Momenter i Bevidsthedstilstanden, som har et Navn. Derved analyseres Bevidsthedsindholdet; og idet dettes Enkeltheder drages frem for Opmærksomheden, bliver dels deres indbyrdes Forhold klarere, dels kan de lettere hver for sig danne Centrum for nye Associationer. Naar man derimod undertiden opfatter Ordenes Forhold til Tænkningen saaledes, at Ordforestillingerne kan erstatte selve Begreberne, og at abstrakte Begreber overhovedet kun eksisterer som Ordforestilling, er dette sikkert en Misforstaaelse. Vi kan heller ikke følge Høffdings Tankegang, naar han mener, at Associationen mellem Tegn (ɔ: Ord) og Forestilling bliver en Hjælp for Forestillingslivet, som i Tegnet faar et Surrogat for en hel Række Forestillinger, der ellers maatte fremtræde i Eksempler. Da det tillige tager længere Tid at faa det konkrete Eksempel frem end det simple Tegn, skal det ogsaa, hvad Hurtighed angaar, være en Fordel at tænke i Tegn istedetfor i Eksempler.*) Det er for det første ikke klart, hvorledes Ordet, ɔ: Lyd, Bevægelsesforestillinger, maaske forbundne med Synsforestillin-

*) Psykologi i Omrids pg. 227.

ger, kan være et Surrogat for helt andre Arter af Forestillinger ɔ: erstatte disse i deres Virkninger i det Omfang, som en egentlig Tænkning kræver. Navnlig ved abstrakte Begreber, som er Frugten af den mest indtrængende Overvejelse og de dybeste Erfaringer, synes dette uantageligt. Hvad dernæst Hurtigheden angaar, synes den mest umiddelbare Erfaring at vise lige det modsatte af, hvad Høffding antager. Forskellen mellem den Udannede og den Dannede, Lægmanden og Fagmanden, viser sig jo netop deri, at den første med Vidtløftighed snakker sig frem til et Resultat, som den anden i et Nu har kaperet. Enhver, der f. Eks. i en pludselig Fare er nødt til at tage en rask Beslutning, nødes derfor ofte til at lade al Tænken i Ord fare og kan derfor bagefter ogsaa have Vanskelighed ved at angive, hvad han egentlig tænkte i det givne Øjeblik. Høffdings Opfattelse paa dette Punkt synes os at maatte bero paa en Forveksling mellem Hurtighed i Tænkning og Lethed i det sproglige Udtryk. Thi indenfor det sproglige Omraade kan ganske vist ét Tegn optræde som Surrogat for adskillige andre Tegn. I en Ombytning af flere mindre indholdsrige Tegn med færre mere indholdsrige bestaar netop en vigtig Side af Sprogudviklingen. Sammenligner man Xenofons og Platons Græsk med Nutidens Kultursprog vil man ofte bemærke, at man kunde udtrykke et Par Linjer af Græsken ved enkelte Nutidsord. Ved denne Udvikling fremmes ganske vist Hurtigheden af den Tænkning, der overhovedet foregaar i Sprog, men vel at mærke kun for den, der har den nødvendige Sum af Erfaringer og Indsigt. For den, der idelig maa standse for at gøre sig klart, hvad der ligger bag ved enkelte Ord, gaar dog vel den bredere Tænkningsform hurtigere. — En Høffdings Anskuelser i dette Punkt ganske modsat Opfattelse er udviklet i en lille Afhandling af Max Burkhard.*) Her fremstilles Ordene som en Fjende af den egentlige Tænkning. Dog er B. ikke kommen helt ud over Forestillingen om to væsensforskellige Maader at tænke paa: at tænke i Ord og tænke i Anskuelser, medens Forholdet dog maa være det, at vi altid tænker i Anskuelser; disse

*) „Denken und Sprechen" Die neue Rundschau 1905. pg. 824.

kan saa være ledsagede af Ord eller fri for dette Appendiks. — Den Betydning, man kan tillægge den naturlige Ordforestilling for Tænkningen, maa vi altsaa først og fremmest se deri, at den regulerer Forestillingsløbets Hast. Hertil kommer endvidere, at Oversigten over Begreberne lettes. Det tænkte Tegn er heri kun gradsforskelligt fra det skrevne Tegn. Endelig danner ogsaa Tankens Udformning i Ord (selv blot tænkte) en vis Udløsning af den Sindets Spænding, hvorpaa Tankevirksomheden beror. I mange Tilfælde er den fortsatte og gentagne Udvikling af en Tankerække i Ord i sig selv overflødig og slet ikke andet end en Beskæftigelse, hvorved en i Sindstilstanden liggende Virksomhedstrang faar et nemt Afløb. Som Hvile- og Mærkepunkt for Tanken vil Ordet være af størst Betydning ved abstrakte Begreber, der jo har deres Rødder i mange uensartede Forhold og kræver mest Tid for at komme til Klarhed — om end netop her Ordet ogsaa aabenbarer sin farligste Egenskab, Ævnen til at begunstige Begrebsforskydning. Som Udløsning af Virksomhedstrang gør Ordet sig tydeligt gældende ved konkrete Begreber i en indre overflødig Opregnen af Ting, vi med Lethed forestiller os, svarende i Talen til ligesaa overflødige Udraab af Navne paa Ting, der ingen praktisk Grund er til at betegne for nogen.

Er det nu vel tænkeligt, at den samme Opgave som Taleforestillingerne løser under Tænkningen, kan løses ved Hjælp af Synsbilleder? Kan den aktive Karakter, Bevægelsesforestillingerne har, og som gør dem til den naturlige Udtryksform for Følelser og Tanker, erstattes af de relativt passive optiske Billeder? Og kan Fremkaldelsen af optiske Billeder hæmme den naturlige Tankeflugt, der jo selv netop fortrinsvis bevæger sig i optiske Billeder? Begge Dele synes os lige uantagelige. Derimod er det højst rimeligt, at der for Videnskabsmanden, som er vant til at tænke med stor Grundighed, og derved sandsynligvis ofte forestiller sig selv docerende eller som Forfatter, til hvert af de omhyggeligt tænkte Ord øjeblikkeligt melder sig det tilsvarende Skriftbillede.

En Tilhænger af Tanken om Muligheden af at tænke i

Skriftbilleder er G. Ballet, skønt han indrømmer, at dette Tilfælde ikke forekommer hyppigt. Intet af de hos Ballet anførte Eksempler er dog af tvingende Betydning. Det meddelte kan forklares derved, at det drejer sig om Personer med en overordentligt udviklet Ævne til tydelige Synsforestillinger og en stærk Hukommelse for saadanne, uden at man samtidigt behøver at antage et fra det almindelige væsensforskelligt Forhold til Ordet. Hos saadanne Personer kan det naturlige Ord ledsages af Skriftbilleder af en saadan Styrke, at de synes at læse, hvad de hører eller tænker. Et Menneske med saadanne Anlæg kan ligeledes være i Stand til at indprente sig Synsbilledet af hele Tekster og paa dette Grundlag fremsige dem udenad. Dette vil jo imidlertid ikke sige andet, end at vedkommende læser uden Bog paa samme Maade, som andre læser med Bog. En Hukommelse af denne Art er en stærk Udvikling af den memoria localis, som alle Mennesker har noget af og ved Udenadslæren støtter sig til. Man kan heller ikke, som Ballet ved et af de anførte Tilfælde*) gør, sætte denne Art af Hukommelse i Modsætning til den normale Form for Hukommelse, saaledes at denne i særlig Grad skulde være en Ørets Hukommelse. Der fortælles hos Ballet om en Patient, der tidligere ved sin stærke Synshukommelse med Lethed havde kunnet erindre hørte Taler, at vedkommende, efter at Synshukommelsen var svækket, følte, at han nu maatte støtte sig til Høreerindringer for at præstere noget lignende. Men det er jo dog hovedsageligt gennem Indholdet, man husker en hørt Tale, medens direkte Høreerindringer kun spredt gør sig gældende. Selv Mennesker med en god Hukommelse maa dog fremsige en længere Tekst adskillige Gange, før de er i Stand til at reproducere den rent akustisk-motorisk ɔ: uden at tænke paa Indholdet. —

Men om ogsaa man nu ikke vil indrømme Rigtigheden af de her anførte Betragtninger, saa falder dog Muligheden for en visuel Tænkning bort sammen med den visuelle Læsnings Mulighed. Thi kan man ikke gaa fra Skriftbilledet direkte til

*) „Die innerliche Sprache". pg. 109—10.

Begrebet, vil man i Analogi med lignende Forhold for det talte Ords Vedkommende endnu vanskeligere kunne gaa den omvendte Vej. Og Forbindelsen mellem Begreb og Figur maa overhovedet først fuldbyrde sig for Læsningens Vedkommende, før den kan ytre sig ved Tænkningen. — Vi vil da betragte den normale Læseævnes Tilegnelse og Natur.

c. Barnet lærer at læse ved at stave. At stave vil sige at opløse Skriftbilledet af et Ord i Bogstaver, hvis Navne eller Lydværdier angives hver for sig i den Rækkefølge, hvori de foreligger i Skriftbilledet. Ved den successive Fremsigen af Lydene vækkes Erindringen om et sammenhængende Klangbillede, der indeholder de samme Lyd i samme Rækkefølge (idet vi her ser bort fra Ortografiens Uregelmæssigheder). Hurtigheden i at stave kan drives til en vis Højde; men det er ikke Hurtigheden i den succesive Opfattelse, der betinger Ævnen til at læse fra Bladet. O. Messmers Forsøg over Læsningens Psykologie*) viser, at voksne, skønt de læser hurtigere end Børn, dog almindeligvis staver langsommere; de er gaaet tilbage i Øvelse, fordi den egentlige Læsen ikke medfører Stavning. — Naar Barnet har naaet en vis Færdighed i at stave sig frem, opdager det omsider, at Stavningen er overflødig, og at det er muligt at gribe Ordets Lyd paa én Gang ved en samlet Betragtning af Ordet. For Bevidstheden gør Skriftbilledet sig nu gældende som en optisk Enhed, der umiddelbart medfører Forestillingen om en Klangenhed. At denne Enhedsfornemmelse ikke beror paa en lynsnar Stavning fremgaar af, at der ikke er nogen egentlig Overgang mellem de to Maader at læse paa. Den virkelige Læsning staar for Barnet som en Opdagelse af noget helt nyt. — Det samme Forhold som ved simultan Læsning af hele Ord, træffes nu ogsaa hyppigt paa andre Omraader. Vi vil f. Eks. gerne kende de forskellige Nøgler i et Nøgleknippe fra hverandre. Til at begynde med maa vi mærke os bestemte Ejendommeligheder ved de enkelte Nøgler og paa denne Maade huske, hvorhen hver enkelt hører. Vi indprenter

*) Zur Psychologie des Lesens pg. 90.

os Størrelse, Indsnit, Kammens Form, Rustpletter etc. M
efter nogen Tid tænker vi ikke paa disse Mærker me
hver Nøgle har faaet sin Individualitet. Vi kan maaske
ikke mere erindre de Mærker, hvorpaa vi oprindeligt ken
Nøglerne fra hverandre indbyrdes; men disse Mærker el
sterer dog og er bestemmende for hver Nøgles individu
Karakter. Vi erindrer f. Eks. ikke mere en bestemt Rustp
naar vi tænker paa en Nøgle, som udmærker sig ved
saadan, og vi lægger ikke særlig Mærke til denne Plet, n
vi søger den paagældende Nøgle ud; men hvis Pletten
Dag forsvandt, vilde Nøglen forekomme os fremmed. Paa
nende Maade forholder det sig med Skriftbilledet af et C
Det er de enkelte Tegn, der er bestemmende for Helhe
opfattelsen, selv om hver af dem ikke er Genstand for
særlig Opmærksomhed. Men hvad man herved ikke n
glemme, er, at de enkelte Tegn naturligvis beholder den
rakter og Betydning, med hvilken de fra først af blev op
tede og indøvede; og dette er deres Betydning som Lydte
Dertil tjener Stavningen netop, ved stadig Gentagelse al
ringe Antal Tegn at indskærpe og ved Øvelse fastslaa
disse Tegn er Symboler for Lyd. Først naar denne Forb
delse mellem Tegn og Lyd har naaet en betydelig Sikker
og foregaar med en tilsvarende Hurtighed, er det muligt
det optiske Enhedsbillede kan fremkalde et sammenhænge
Klangbillede.

Man kan saaledes vel sige, at Skriftbilledets Henfør
til en sammenhængende Klangforestilling beror paa Opfa
sen af et optisk Enhedsbillede. Men det forekommer os u
digt at udtrykke dette, som O. Messmer gør det ved at
Klangbilledet slutte sig til det *færdige* optiske Billede. (
Klangbild eines Wortes schliesst sich an das fertige, ap
zipierte optische Bild an*).) Herved kan der ialtfald v
kes den Forestilling, at der først danner sig et færdigt Sy
billede, hvortil der derefter knytter sig en Klangforestil
Hvis dette var Tilfældet, skulde altsaa Bogstaverne i d
Forbindelse danne karakteristiske Figurer, der som saada

*) Zur Psychol. d. Lesens pg. 59 smlgn. pg. 55.

fremkaldte Klangbilleder, uden at de enkelte Bogstaver havde nogen Betydning som Lydtegn. Messmer giver desværre ikke helt klar Besked paa, hvorledes han tænker sig Forholdet. Det søges bevist, at der ved den normale Læsning ikke foregaar nogen Stavning. Dette synes nu strængt taget ikke at behøve noget Bevis; det ligger umiddelbart i den Maade, vi opfatter Ordene paa. Hvert Ord, naar det ikke er særligt langt, opfattes lige saa hurtigt som et enkelt Bogstav; altsaa kan dets Læsning ikke bero paa en Succession af Enkeltopfattelser. Men hvorledes opfatter da Messmer Forholdet? Det siges kun, at det færdige optiske Billede ikke maa tænkes som det tydelige Billede af alle enkelte Bogstaver, men som det færdige subjektive Apperceptionsbillede. Dette er aabenbart urigtigt. Det færdige Skriftbillede giver et særdeles tydeligt Billede af alle enkelte Bogstaver. I en mindre Tydelighed af de enkelte Bogstaver ligger det ejendommelige ved Helhedsopfattelsen ikke, men deri, at de enkelte Tegn fremtræder som karakteriserende for en Helhed, der umiddelbart vækker Forestillingen om en Klangenhed. Men Uklarheden i Messmers Fremstilling hænger aabenbart sammen med, at der uden videre skelnes mellem en optisk Form som noget, der kommer i Stand for sig, og et Klangbillede, hvis Forbindelse med den optiske Form derefter skal undersøges, medens dog selve de af Messmer anstillede takistoskopiske Undersøgelser *) tydeligt synes at vise, at det færdige optiske Billede netop kommer i Stand ved en Indgriben af Lydforestillingerne. Et Bogstavtegn, hvis optiske Form er genkendt, er med det samme genkendt som Lydsymbol og bidrager gennem de Lydassociationer, det vækker, til at bestemme Opfattelsen af det optiske Helhedsbillede, der ofte indeholder ganske andre Bogstaver, end de for Øjet virkeligt frembudte.

d. Messmer benægter nu, at der normalt kan være Tale om visuel Læsning. Vejen fra Skrift til Begreb gaar altid over Klangforestillingen. For saavidt er vi enige med M. Men naar

*) Forsøg ved hvilke Ordbilleder et ganske kort Øjeblik præsenteres for Forsøgspersonen, der skal prøve at læse dem.

vi er standsede ved den ovenfor anførte Uklarhed, er det fordi den Opfattelse, som i altfald *kan* ligge deri, jo i Virkeligheden fører direkte ind i den visuelle Læsning. I strængeste Forstand er al Læsning visuel, idet vi gaar umiddelbart fra Bogstavstegnene til visse elementære Lydforestillinger. Den normale Maade at læse paa adskiller sig først og fremmest fra det, der alm. betegnes som visuel Læsning, ved det ringe Antal Tegn, man behøver at kende; derimod ligger der ingen afgørende Forskel deri, at disse Tegn udelukkende er Symboler for *Lyd*forestillinger. Om Ordfigurerne er knyttede til Klangforestillinger eller umiddelbart til Begreber, er ret ligegyldigt. Det afgørende er, at vi i begge Tilfælde skal kende 100,000 Figurer fra hverandre, ved den fra Bogstavstegnene udgaaende Læsning kun 25.

Om visuel Læsning mener Messmer iøvrigt*), at, hvis en saadan virkeligt eksisterede, vilde man paa Grund af Hurtigheden og det store Omfang af samtidigt udløste Innervationer kunne præstere noget i kvantitativ Henseende forbausende. Det er dog næppe sandsynligt, at man kunde naa synderligt ud over, hvad der kan præsteres ad normal Vej; thi her er man i Virkeligheden allerede ude over den Hurtighed i Opfattelsen af de enkelte Ord, som lader sig forene med en virkelig Forstaaelse af Indholdet. Og læser man saaledes, at man af enkelte spredte Ord og Sætninger gætter sig til Hovedindholdet og er tilfreds hermed — hvad man ofte er nødt til —, saa kan man naturligvis forøge Læsehastigheden i det uendelige uden at ty til nogen visuel Opfattelse. Hurtigheden af den egentlige Læsning — hvor det gælder en virkelig Opfattelse af hver Sætnings Indhold — beror ikke alene paa den Hurtighed, hvormed man genkender Enkelthederne. Man maa erindre, at de af Sætningens enkelte Ord fremkaldte Forestillinger ingenlunde umiddelbart svarer til det Bevidsthedsindhold, hvoraf de udspringer, og som hos den læsende skal rekonstrueres ved deres Hjælp. Det Bevidsthedsindhold, som udtrykkes i en Sætning, frembyder i Regelen en simultant opfattet Enhed, der i Talen opløses i

*) Zur Psychol. d. Lesens pg. 26.

en Succession, der forrykker det virkelige Forhold mellem Bevidsthedstilstandens Momenter. Selv om disse enkelte Momenter derfor opfattes nok saa hurtigt hvert for sig, kræver det dog en vis Tid at bringe dem i det rette Forhold. Hurtigheden i at læse beror aabenbart — naar først Skriftbilledet er vel indøvet — væsentligt paa den Fart og Selvstændighed, hvormed Fantasien er i Stand til at arbejde. At denne ofte iler forud for den egentlige Læsen, har vel netop bidraget til Troen paa en visuel Opfattelse, idet man har søgt at forklare denne Hurtighed ved en Overspringen af de akustisk-motoriske Ordelementer.

e. At nu en visuel Læsning ikke kan komme i Stand paa Grundlag af den normale Læsen, er klart. Thi en saa vanskelig Ting som at forbinde 100,000 (eller et lignende stort Tal) af enkelte Figurer, opbyggede af et ringe Antal Tegn og derfor ofte lidet forskellige, med tilsvarende Begreber kræver meget stor Øvelse, saaledes som Erfaringer fra de Steder, hvor Ordskrift benyttes, jo ogsaa viser. Men saalænge man læser paa den normale Maade, kan denne Øvelse ikke komme i Stand. Kan man af Bogstavernes Lydværdi slutte sig til Ordets Betydning, forsøger man ikke at slutte umiddelbart fra Ordfiguren til Begrebet. Dette vilde ikke blot være en ekstra Ulejlighed, men simpelthen umuligt, da vi jo ikke med vor bedste Vilje kan undgaa at blive os Begrebet bevidst, saasnart vi ser Bogstaverne. Men Øvelsen i visuel Læsning maa dog i Følge Sagens Natur gaa ud paa ved Hjælp af foreliggende Tegn at naa til et Begreb, man ikke allerede i Forvejen har fundet. Nu stiger naturligvis Fastheden af den Berøringsassociation, der maa finde Sted mellem Ordfigur og Begreb, ved den idelige Gentagelse; men samtidig vokser ogsaa Øvelsen i at benytte Lydtegnene. Tænker vi os et Menneske af udpræget visuel Type — der altsaa har en særlig Lethed ved at forbinde et optisk Tegn med et Begreb —, saa vil en saadan netop ikke have nogensomhelst Chance for at komme til at læse visuelt i alm. Forstand. Thi al Læsning er i Principet visuel, og Færdigheden i at læse normalt

vil netop for denne Types Vedkommende være saa stor, den udelukker enhver Mulighed for en anden Fremgang gangsmaade. Denne vilde kun kunne tænkes hos Mennesk af udpræget akustisk-motorisk Type. Thi Vanskeligheden ve at huske de enkelte Bogstavtegns Betydning kunde tænk at foranledige en Standsning i Opfattelsen ad denne Vej, hv ved saa den umiddelbare Forbindelse mellem det hele Ordbi lede og Begrebet kunde faa Tid til at gøre sig gældende. C dette er netop det eneste Tilfælde, hvor man i Praksis ka konstatere en Slags visuel Læsning. Hos Børn, der af Man gel paa Øvelse endnu læser tungt, forekommer det, at de he lere husker et helt Ords Betydning efter dets Udseende en gør sig den Ulighed at dechiffrere det. Hvis der altsaa unde et Billede med forskellige Dyr er anbragt Navne, saa ved d ofte uden almindelig Læsning, at én Ordfigur betegne Ko, en anden Hest osv. Den visuelle Læsen er saaledes som ogsaa den historiske Udvikling viser, den primitivst Form for Læsning.

f. Imidlertid kunde man maaske dog ogsaa ved visue Læsning forstaa en Læsning, ved hvilken de akustisk-mo toriske Ordforestillinger paa Grund af Indøvelsen forløb me en saadan Hurtighed og Lethed, at de ganske forsvandt fo Bevidstheden. Skønt vi anser dette for lidet sansynligt, be staar Muligheden dog utvivlsomt. For Sprogpædagogiken for andrer denne Mulighed imidlertid ikke Sagen. Der bliver nemli heller ikke fra dette Synspunkt to principielt forskellige Maa der at læse paa, men kun en Forskel mellem hurtigere o langsommere Læsning. Og det vil let ses, at den antydede Inddeling i Typer ogsaa under denne Forudsætning vil føre til det modsatte af det, man venter sig. Den akustisk-motori ske Type vil komme til at læse med relativ Lethed, og den visuelle med relativt Besvær *). — Men ved første Øjekas kunde det dog maaske synes, at man maatte tillægge Spørgsmaa let om en visuel Læsning i den her foreliggende Betydning

*) paa Grund af den forholdsvis ringere Ævne til at bevæge sig akustisk-motoriske Forestillinger, hvis Virksomhed derfor mindre let vi synke under Bevidsthedens Tærskel.

en vis pædagogisk Interesse, idet man kunde ræsonnere som saa. En Læsning, hvorved den naturlige Ordforestilling ikke kommer til klar Bevidsthed, kan ikke paavirke alle Sider af Sprogævnen lige godt. Under Forudsætning af, at man ønsker, at Eleven skal opnaa Færdighed i tale Sproget, vil den visuelle Læsning heller ikke saaledes forstaaet gavne ham. — Men her maa man betænke en Ting, hvis Betydning mærkeligt nok ganske overses af de pædagogiske Forfattere, der operere med Begrebet „visuel Læsning", nemlig, at denne, hvordan man end opfatter dens Væsen, under alle Omstændigheder fordrer en enormt udstrakt Læsning ad normal Vej for at komme i Stand. Visuel Læsen forudsættes dog fra alle Sider at være et Produkt af indgaaende Beskæftigelse med Læsning. At advare mod at *lære* Sprog ad visuel Vej er derfor ganske urimeligt; thi saa længe man befinder sig paa det lærende Stadium, kan man umuligt have den Øvelse, som den visuelle Læsning kræver. At Skoledrenge skulde lære Græsk og Latin visuelt, er allerede udelukket ved det ringe Pensum.

g. Naar vi har udtalt os nærmere om dette Punkt, er det, fordi en mer eller mindre klart udtalt Tro paa Muligheden af visuel Læsen, ytrer sig i den pædagogiske Litteratur og gør sig gældende i Diskussionen; men derved stilles visse Fænomener let i et ganske falsk Lys. I den (pg. 46) citerede Udtalelse af Madvig antydes det jo, at man kan opfatte Sproget *gennem Øjet*; ja efter den forsigtige Tone, Udtalelsen har, maa man endog slutte, at Madvig anser denne Vej for den i Skolen rigtigste, om man end tillige burde benytte Øret noget. En ganske naiv Tro paa, at visuel Læsning er en Form, der vilkaarlig kan vælges og passer bedre i somme Tilfælde end i andre, finder man i en Udtalelse som følgende:„ Die toten Sprachen, die nur mehr in der Schrift existieren, werden nur mit dem Auge wahrgenommen, und dementsprechend hat sich auch die Methode entwickelt; sie arbeitet nur mit dem Auge." *) Eggert lægger saa stor Vægt paa For-

*) B. Uhlemayer: Wie ist der fremdsprachl. Unterr. naturgem. umzugestalten? pg. 325.

skellen mellem auditiv og visuel Sprogtilegnelse, at han deror skriver: „Nach dem psychologischen Gesetze, dass alle Funk tionen auf denselben Bahnen sich vollziehen, in denen si eingeübt wurden, *sind visuelle und auditive Sprachaneignun nicht nur in ihren methodischen Mitteln, sondern auch i ihren Ergebnissen sehr verschieden von einander.* Je nach dem wir Sprachvorstellungen durch das Auge, das Ohr ode durch Hersagen uns aneignen, prägt sich ihre Erinnerung i visueller, auditiver oder motorischer Form unserem Geist ein. Der ausschliessliche Betrieb fremdsprachlicher Lektür führt zum Verständnis des Schriftbildes beim Lesen, fast ni aber zur Fähigkeit des geläufigen Hörens oder Sprechens" os

Den sidst anførte Sætning indeholder ubestrideligt en Sand hed; men denne maa forklares ad ganske andre Veje, son iøvrigt ligger nær nok. Men at dette sker, er vigtigt. Thi ve overfladisk Anvendelse af ubegrundede Bevismidler skade man i høj Grad netop den Sag, som ogsaa Eggerts Skri skal tjene. Hvor letsindigt man i det hele drager Slutninger a den her berørte Forskel mellem Typer, viser iøvrigt ogsa en anden Udtalelse af Eggert paa samme Side, hvor det hedde om Mangfoldigheden af metodiske Midler i Reformundervis ningen: „Da die visuelle Begabung hervorragend zur Bildun objektiver Vorstellungen neigt, so ist ihr der Anschauungs unterricht besonders gelegen. Wo keine visuelle Begab ung vorliegt, ist er dagegen nicht immer am Platze." An skuelsesundervisningen i fremmede Sprog gaar ud paa a vænne Eleven til umiddelbart at forbinde en tydelig Forestil ling om Objektet med et tilsvarende Ord og omvendt. Hvilke Rolle spiller det nu derved, om Eleven har let ved at forestill sig Synsbilleder? Aldeles ingen *). Eller hvis det har noge Betydning, er det denne, at man ikke særligt behøver Billede overfor en visuelt begavet Elev; thi han kan uden disse let fore stille sig den Genstand, hvis Navn skal indpræges. Og dette svare ogsaa ganske til praktiske Erfaringer. Overfor Elever med e tungt arbejdende Fantasi, som vanskeligt sættes i Bevægels

*) Thi Eleven kan dog ikke undgaa at forestille sig et Billede, ha har lige for sine Øjne, selv om den visuelle Begavelse er ringe.

gennem Fortælling, kan det have sin Nytte at bruge Billeder, for at man virkelig kan være sikker paa, at de tænker sig noget ved de Ord, der forekommer. —

Efter vor Opfattelse er der i Sprogundervisningen, som Sweet siger, „one method for all," forsaavidt de psykologiske Grundforhold, paa hvilke der maa bygges, hos alle Elever maa anses for at være af samme Art. *Sprogtilegnelsen er knyttet til den naturlig Ordforestilling, den akustisk-motoriske, og ikke til et for Bevistheden maaske stærkt fremtrædende, men alligevel uvæsentligt optisk Appendiks.* Dette er jo ogsaa den egentlige Tendens i Eggerts Arbejde. Des mere slaaende virker det at se Kritiken anvende hans egen Tankegang mod ham netop med Hensyn til dette Punkt. Baumann benægter saaledes paa Grundlag af den af Eggert antagne Inddeling af Begavelser i Typer, at man kan tillægge Klangbillederne en fremherskende Betydning: „Im neusprachlichen Unterrichte sind sie zur Erzielung einer korrekten Aussprache wichtig, aber nur in sofern „muss die gesprochene Spache den Ausgang und die Grundlage des Sprachunterrichts bilden". In der Berlitz School und in der Kinderstube ist es anders." — Her er netop i en reaktionær Aand den Tankegang tydeligt udtrykt, som det fremfor alt gælder at komme til Livs, at den mundtlige Behandling af Sproget er et uvæsentligt Plus, der kan tages med, naar det gælder at opnaa bestemte praktiske Formaal, medens dog Mundtligheden i Virkeligheden er Nerven i al Sprogundervisning, hvilket Formaal den saa end tilstræber.

Det er ikke formeget sagt, at den taagede og ganske uhjemlede Forestilling om en Grundmodsætning mellem Skriftbilled-Ordet og Tale-Ordet, der findes udbredt baade blandt Lærere og Elever, er Hovedkilden til Fejl i Sprogundervisningen. Thi vel kan man ikke, hvordan man end opfatter Sammenhængen teoretisk, komme uden om Naturens Orden ved Sprogtilegnelsen; men man kan vælge urigtige Midler, saaledes at man nedsætter de Virksomheder, som man netop bevidst skulde søge at fremme for derved at spare Tid og Møje.

*) Psychologie undReformunterricht. B. Eggerts Broschüre i Zeitschr. für deutsch. u. franz. Unterricht B. III. 6. Hæft pg. 586.

h. Det vedkommer os ikke her, om det Grundlag, Eg
har for sin Inddeling af Sprogbegavelser i tre Grupper, en
suel, en auditiv og en motorisk, er holdbart. Denne Ind
lings Rigtighed berører ikke det Spørgsmaal, hvorpaa
her ene kommer an. At der virkeligt gives individuelle F
skelle af nævnte Art, er rimeligt, og vi skal nedenfor anf
et Fænomen, der peger i denne Retning og antyder den
suelle Types Forhold til en virkelig visuel Læsning. Mer
der under alle Omstændigheder findes forskellige Typer af
ver, paa hvem den omhandlede Inddeling, ialtfald for en i
altfor indtrængende Betragtning, kunde synes at have Betydn
for deres forskellige Forhold til Sprogtilegnelse, kan i
benægtes; og skønt dette Spørgsmaal efter sin psykologi
Natur ikke netop hører ind i denne Sammenhæng, er
dog praktisk naturligt at kaste et Blik paa det her. Dets
svarelse er næppe vanskelig. Der gives Elever, der let
egner sig Sproget ved at høre og tale, medens deres Udb
af Beskæftigelse med Bøger lader tilbage at ønske. Omve
er der Elever, som klarer deres Boglektier godt, men
tungt ved at benytte det mundtlige Udtryk og tilegne sig
blot hørte. Nu er vel langtfra altid, men dog ikke sjæld
disse Elever de flittigste og i Almenbegavelse højst staa
de. Disse Elever har Interesse for Faget og vil gerne bri
det til noget — Sproget har jo dog sin væsentligste Bet
ning som Meddelelsesmiddel for Tankeindhold — og de
naar da ogsaa i Længden det vigtigste Udbytte af Und
visningen og kan endog i lingvistisk Henseende ende me
præstere det bedste. Ogsaa for Filologien egner denne T
trods de angivne Mangler sig bedst. Paa Grund af Kær
ligheden til Bogen faar nu denne Type Ord for at h
særlige visuelle Anlæg. Men Forholdet er aabenbart følger
Der gives to Former af Begavelse, hvis Modsætning s
ligt gør sig gældende i vore Skoler efter disses hele Anl
Disse to Former er hos de særligt ypperlige Elever
enede, men forekommer ogsaa adskilte, eller kan be
være tilstede i minimal Grad. Hos den ene Form er Huk
melsen fremtrædende; de Individer, der hører herindun

har let ved at forbinde Forestillinger om Ting med Benævnelser, og deres Lydforestillinger føjer sig let sammen til Ord og Vendinger; de lærer let Ramser og Vers udenad, idet Ord kæder sig til Ord ved de motorisk-akustiske Elementers indbyrdes Associationer. Hos den anden Type træder Forstanden i Forgrunden; de har Ævne til at analysere, sammenligne og danne abstrakte Begreber. Denne Ævne, der jo iøvrigt ikke behøver at være lige udviklet paa alle Omraader (Matematikere og Sproglige), nyder i Almindelighed størst Anseelse, skønt den ganske vist er praktisk unyttig uden en vis Forbindelse med Ævner af lavere Rang. En tredje Form som imidlertid for Skolens Vedkommende kommer til at træde mindre frem, er den æstetiske, Følelses og Fantasimennesket. Forstand og Hukommelse gaar som sagt langt fra altid Haand i Haand. Tværtimod er det mærkeligt, hvor ofte man iagttager en Spaltning, særlig med Hensyn til den rent akustisk-motoriske Hukommelse. Velbegavede Mennesker kan ofte slet ikke lære udenad, hvad tarveligt begavede tilegner sig kort i Tid. Undertiden kunde man fristes til at søge en i Naturen liggende Hindring for at forbinde begge Arter af Ævner. Ialtfald synes det, som de forskellige Virksomheder, det drejer sig om, har en opløsende Virkning paa hverandre. Ligesom Forstandsvirksomheden ved Analyse og Omsætning i almene Former bidrager til at udviske de umiddelbare Indtryk, saaledes kvæler sikkert ogsaa Hukommelsesstoffet en Del af Forstandsvirksomheden hos Hukommelsesmennesket og dræber for en Del Originaliteten. Hvad alene de sproglige Associationer kan udrette, ser man af den Mængde uoriginal Litteratur, enhver fremragende Forfatter har i sit Kølvand, og hvori det udmærkede gøres banalt og tømmes for Tanker. Dette ligger i at, en Del Mennesker, hvis Intelligents ikke hæver sig over det almindelige, men som besidder nogen æstetisk Sans, af deres fuldtlagrede sproglige Hukommelse tvinges til at producere. Man maa erindre, at Sprogforestillinger er Forestillinger om Virksomhed og derfor angiver en naturlig Retning for Virksomhedstrangens Udløsning. Naar det fra Hukommelsessiden daarligt betænkte Forstandsmenneske alligevel i Tidens

Løb kan komme til at præstere det bedste ogsaa i sproglig He
seende, ligger det tildels deri, at manglende Anlæg her kan
stattes ved Øvelse. Derfor hænger saadanne Mennesker o
Bogen, som muliggør en selvstændig Repetition, og hvis d
altid blev anvendt rigtigt, kunde gøre meget mere Nytte, e
den i Virkeligheden ofte gør. Men dernæst er Sprogtilegnels
ikke helt igennem en Hukommelsessag. Tilegnelsen af det gra
matiske Stof lettes ved Abstraktionsævne, ligesom ogsaa T
egnelsen af Benævnelser paa abstrakte Forhold. Højere F
mer for Sprogbeherskelse kan overhovedet kun ytre sig i F
bindelse med en vis Skarpsindighed, og de højeste Form
kun, hvor ogsaa æstetisk Begavelse træder til, som hos I
teraturen ypperste Repræsentanter. — Sweet udtaler sig
nedsættende om den specielle lingvistiske Begavelse: „
phenomenal linguist has ever produced real litterature, n
what is more remarkable, ever made any great contributi
to the science of language."*)

Man kan nu gerne dele denne Ringeagt for den ling
stiske Ævne som en Slags Pappegøjebegavelse. Men m
maa derfor ikke lade sig forlede til falske Opfattelser af S
gens Natur og betragte den mundtlige Beskæftigelse m
Sproget som uværdig for højere begavede, filologisk anla
Naturer**). Man opnaar kun derved at forøge Vanskeligh
derne og overskære Sprogundervisningens Nerve. Bogstudi
Natur er i Principet ikke forskelligt fra den mundtlige Øvel
og de Mangler, der klæber derved, er ikke af dybere E
tydning, men hænger sammen dermed, at den Virkso
hed, hvorpaa Opfattelsen ogsaa her beror, nedsættes
et Minimum. Ogsaa ved stille Læsning indøves vore E
vægelsesforestillinger, men ikke med samme Kraft og Vi
ning, som naar vi taler højt. Den store Fordel af at læse h
ved Udenadslæren kender ethvert Barn. Dernæst er det v
Læsningen, hvor det nødvendige kan opfattes med Leth
og Tydelighed, og hvor Sammenhængen giver et stort Bidr
til Forstaaelsen, muligt at glide hen over mangen en Enke

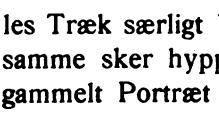
*) The practical study pg. 82

**) Hvad Sweet naturligvis ikke gør.

hed uden at ofre den Opmærksomhed, hvorved den saa naturligvis ikke indøves. Naar vi siger eller hører et Ord, maa det i Almindelighed siges eller høres helt. Men ved Læsningen er ofte allerede Stammen af Ordet eller endog blot den første Stavelse nok til at fremkalde Tanken; Resten bemærkes saa ikke. Og endelig bestaar jo mange Elevers Bogstudium mest i Studiet af Oversættelsen, medens Teksten selv kun er Genstand for flygtig Opmærksomhed. Ved al dette forklares let de af Eggert fremhævede Misligheder. Men det er ogsaa klart, at disse ved Lærerens Indgriben kan hæves. Betingelsen herfor er imidlertid, at Læreren er klar over, hvad det virkeligt drejer sig om, og ikke lader sig vildlede af en uheldig Teori. —

i. Inden vi forlader Spørgsmaalet om den visuelle Læsning, vil vi gøre opmærksom paa et Fænomen, som vel ikke har almindelig Betydning, men som dog kan hænge sammen med Spørgsmaalet om Eksistensen af en visuel Type, og derhos kan pege paa den eneste Vej, ad hvilken en virkelig visuel Læsning teoretisk kunde tænkes at udvikle sig af den normale, om end dette i Praksis næppe nogensinde vil forekomme. Hvis et Skriftbillede umiddelbart skal kunne fremkalde Begrebet hurtigere, end det er muligt gennem de til Skriftegnene knyttede Lydforestillinger, kan det sikkert kun ske derved, at det danner et virkeligt Billede af den Ting, der svarer til Ordet, som naar f. Eks. to udtrykkes ved II. Nu finder man Spor af en Bevidsthedsvirksomhed, der ligesom arbejder paa at omdanne Skrifttegnene til en Slags Billeder, idet visse i Skriften givne Træk danner Grundlaget for Billederne, hvorved Forestillingen om Ordets Betydning og Billedet paa en ejendommelig Maade smelter sammen. Hvorledes Ordet Hane paa denne Maade kan associere sig med Forestillingen om Dyret selv, eller ἵππος med Forestillingen om en Hest, behøves der ingen stærk Fantasi til at forestille sig, selv om man ikke personligt kender Fænomenet. Hvorledes Hest og Hefte hvert paa sin Maade kan frembringe et Billede af samme Dyr, maatte derimod illustreres; men muligt er det; og saaledes ved overordentligt mange Ord. Dog er disse hoved-

sageligt Substantiver og betegner konkrete Ting, som let k
forestilles.*) For Verbernes Vedkommende indtræder dette F
hold kun, naar de er afledede af et Substantiv f. Eks. „Pidsk



Hvad der sker, er altsaa det, at den blo
Berøringsassociation stræber at forvan
sig til en Lighedsassociation, idet visse f
les Træk særligt bliver Genstand for Opmærksomheden. I
samme sker hyppigt paa andre Omraader. Vi ser f. Eks.
gammelt Portræt hos Bekendte og udbryder: „Hvilken sl
ende Familielighed!“ men erfarer derpaa, at Billedet stamm
fra en Antikvitetshandler. Naar Ægtefolk siges at komme til
ligne hinanden med Aarene, foreligger utvivlsomt det sam
Fænomen. — Heri findes altsaa en Spire til en egentlig
suel Læsen, som dog praktisk ikke kan udnyttes, fordi
ved Flertallet af Ord er Fantasien umuligt at finde no
Holdepunkt. Fænomenet har muligvis Sammenhæng med Anl
for Tegning og kan saaledes virkeligt bero paa en visuel E
gavelse. Men i det her fremstillede Individualtilfælde er rigtign
Sprogævnen samtidig udpræget motorisk-akustisk, og La
ningen ledsaget af tydelige Bevægelsesforestillinger. —

3. *a.* Resultatet af de foregaaende Betragtninger er da det
at hverken de til Skriften knyttede motoriske Forestilling
eller de af Skriften fremkaldte optiske Forestillinger kan
statte den naturlige Ordforestilling i dens Forhold til Bety
ningsindholdet. Man behøver pædagogisk set i denne He
seende ikke at nære nogen Frygt, men kan heller ikke byg
noget Undervisningssystem derpaa. Man maa i den pædag
giske Behandling af Skriften gaa ud fra som Grundsynspun
at Skrifttegnene er Lydtegn, at det er Associationen med vis
Lyd, der for Bogstavernes Vedkommende kommer til at s
i Opmærksomhedens Centrum. Ud fra dette Synspunkt vil
forsøge en teoretisk Besvarelse af nogle Spørgsmaal, som
Praksis uundgaaeligt maa rejse sig. 1) Kan man slet ik
drage nogen pædagogisk Nytte af Skriftbilledets rent optis

*) Et Eksempel paa et abstrakt Begreb er dog Ordet „Ulykke“,
virker som opstrakte Arme og af Forfærdelse strittende Haar.

Egenskaber? 2) Hvorledes tilegner man sig Ortografien? 3) Hvilken pædagogisk Betydning kan man tillægge Anvendelsen af fonetisk Omskrivning ved Tilegnelsen af fremmede Sprog? — Disse Spørgsmaal vil dog som overhovedet de fleste pædagogiske Spørgsmaal kun kunne løses med Sikkerhed ved eksperimentelle Undersøgelser.

Med Hensyn til den Fordel, man kan have af det optiske Ordbillede, er der følgende at bemærke. Synsbilledet synes at have en nok saa stor Ævne til umiddelbart at indprente sig i Hukommelsen som de akustisk-motoriske Fornemmelser. For adskillige Mennesker vil det derfor være en Støtte for Hukommelsen ved at lære Gloser at se dem opskrevne. Ogsaa i dette Tilfælde er Tegnene Symboler for Lyd; men det kan være lettere foreløbigt at huske en Lydfølge gennem det rent optiske Billede, de sideordnede Bogstaver frembyder. Naturligvis kan dette kun være en foreløbig Hjælp; Gloser besiddes først virkeligt, naar de lydlige*) Elementer er indgaaede, en fast Association. Om man imidlertid bør benytte denne Hjælp eller ikke, er et Spørgsmaal, der maa afgøres efter de særlige Omstændigheder. Det er næppe udelukket, at netop denne Hjælp kan vildlede Læreren med Hensyn til Elevernes virkelige Beherskelse af Ordene, og befordre Undervisningens Fremskridt paa en drivhusagtig Maade. Det her fremhævede Forhold mellem optisk og lydlig Hukommelse kan iagttages tydeligere ved et Eksperiment i større Stil, som enhver let kan anstille. Naar Børn lærer en Ramse, ja selv naar de lærer Vers, spiller Betydningen af Ordet endsige tydelige Synsforestillinger en meget ringe Rolle. Det, der skal læres, gentages højt eller halvhøjt, indtil Ord kæder sig til Ord gennem lydlig Association. Denne kan selv hos svage Hukommelser indøves til en saadan Fasthed, at en meningsløs Række Ord bevares i usvækket Sammenhæng Aar igennem; ja Meningsløsheden synes endog at bidrage til Sikkerheden; thi Præpositioner, der uden Sam-

*) Ved Lyd, Klang etc. maa, i Overensstemmelse med det i Afsnit I A. og B. udviklede, naar ingen Reservation tages, stadig tænkes paa akustisk-motoriske Elementer.

menhæng med Styrelsen næsten ingen Betydningsforestil
vækker, læres og bevares erfaringsmæssigt lettest; noget lig
de gælder om Talordene, hvis Betydning vel er tydelig,
tom for positivt Indhold. Derimod hjemfalder Substantivr
ker lettere til Forglemmelsen. Den af Børn anvendte
øvelsesmaade tager imidlertid sin Tid og for mange saa
Tid, at Taalmodigheden tabes. Gør man nu Eleverne
mærksom paa, at de kan lære Ordrækken ved at fores
sig et til hvert Ord svarende Synsbillede og sætte det
Forbindelse med det følgende, hvilket slet ikke behøve
være nogen logisk Forbindelse, men en rent optisk, vil
se, at Ordrækken kan læres i overraskende kort Tid,
40 Ord i Løbet af 5 Minutter. En saaledes lært Række
efter et Par Gentagelser vel fremsiges flydende, men
langtfra med den Hurtighed, hvormed en rent lydligt tile
Ramse kan afleveres. Heller ikke holder Ordrækken
længere Tid. Men har man den Fordel, at Ordene forel
er tilegnede og let kan gentages og saaledes fæstne sig i
lig Forbindelse.

Dette samme Forhold gør sig sikkert ogsaa gældende
Skriftbilledet. Tilegnelsen lettes ved Bogstaverne, men
en foreløbig og upaalidelig Karakter. —

Derimod er der et Forhold af helt anden Art, som
ves Nedskrivningen af Ordene, en særlig Betydning.
Nedskrivningen kommer Ordets enkelte lydlige Bestand
langt tydeligere til Bevidsthed end ved den blotte He
Dette har imidlertid intet direkte at gøre med Skrifttegn
optiske Karakter.

b. Hvad Tilegnelsen af Retskrivning angaar, vil det
uheldigt, hvis man derved væsentligt regner med optiske F
stillinger. Dette vilde man vel overhovedet næppe falde
hvis Retskrivningen helt igennem stemte overens med
denes fonetiske Karakter. Men da dette i saa stort Om
ikke er Tilfældet, kunde det synes uundgaaeligt, at Synsb
det af Ordet maa spille en fremtrædende Rolle for den s
vende til Indprentning af Stavemaaden i Forbindelse

Haandens Bevægelsesforestillinger, som man da maatte tænke sig indøvede til en vis Grad af mekanisk Selvvirksomhed. Synsforestillingerne er imidlertid upaalidelige for Hukommelsen, navnlig naar de ligger i Strid med Skriftbilleder fremkaldte af den naturlige Klangforestilling, og Haandens Bevægelsesforestillinger kan vi som tidligere udviklet ikke tillægge den nødvendige Selvstændighed. Saavidt man har Lov til at dømme, efter hvad der viser sig ved Undervisning i fremmede Sprog, er dette ogsaa berettiget. Sammenligner man tysk og dansk Retskrivning i vore Skolers højere Klasser, er Forskellen i ortografisk Rigtighed ikke overvættes stor, ihvorvel den tyske Retskrivning dog er langt mindre indøvet ved Skrivning. Naar Vanskelighederne ved Tilegnelsen af denne Retskrivning er forholdsvis smaa, maa man antage, at det er den forud erhvervede danske Retskrivningsfærdighed, der ligger til Grund, hvormed ogsaa det stemmer, at Svagheder i denne viser sig i parallele Svagheder i den tyske. Men selve Haandens, i ganske fremmede Forbindelser, efter andre Principer indøvede Bevægelser kan der herved ikke godt tillægges Betydning. Det drejer sig aabenbart om en ved al Retskrivning opdyrket Ævne til Lydanalyse, naturligvis forbundet med Øvelse i at nedskrive de enkelte Bogstavtegn. Naar imidlertid Analysen af en Lydform skal ligge til Grund, er det klart, at Retskrivningsformen, hvor den afviger fra den fonetiske Form, maa tilegnes som et særeget Lydord. Det naturlige Forhold til Retskrivningen er, at vi bevidst eller ubevidst tillægger hvert Tegn en lydlig Betydning. Grundlaget for Retskrivningsundervisningen bør derfor være den Fiktion, at Sprogets skriftlige Form er en virkelig Lydform ved Siden af Talesproget. Naar Barnet altsaa f. Eks. skal lære at stave Ordet „hvis", maa Belæringen principielt have følgende Karakter: „Du siger „ves", og saaledes skal du sige; thi dette er Talesprogets eneste Form; men du skal skrive et andet Ord, der, hvis det eksisterede i Talen, vilde lyde „hvis" (udtalt bogstavret)". Skriftsproget skal altsaa ogsaa fonetisk staa for Eleven som et andet Sprog end Talesproget. Denne Betragtning er naturligvis ganske uafhængig af, om man anser det

for nødvendigt eller heldigt, at der bestaar to adskilte Sp
former, men gaar ud fra de faktisk foreliggende Forh
Man kunde maaske frygte, at en streng Gennemførelse af d
Princip kunde virke uheldigt tilbage paa Talesproget, der
rede i Forvejen let kan influeres af Skriftformer. Men n
ved den angivne Form for Undervisningen kan man slaa fas
Skriften indeholder et Sprog for sig, der ikke maa blan
sammen med Talesproget. Det farligste Forhold mellem
Sprog er det, at man har tabt eller aldrig erhvervet en
stemt Forestilling om deres indbyrdes Begrænsning, sa
de to Sprogfølelser ideligt griber ind i hverandre. At be
flere Betegnelser af samme Begreb ved Siden af hveran
er paa den anden Side ikke svært. Vanskeligheden ve
lære nye Sprog ligger ikke i at huske Gloser, men
kunne anvende dem flydende og forbinde dem rigtigt.

Erfaringer fra det praktiske Liv synes nu ogsaa at
at det lydlige Element er det væsentligste for Ortogra
Hvilket Middel griber man til, naar man har vanskeligt
at erindre en bestemt Ortografi? Man kan f. Eks. ikke
ke om en bekendt Filologs Navn skrives Siesby eller S
bye — selv med visuelle Anlæg kan en saadan Usikker
indtræde og holde sig i Aarevis, indtil man mærker si
det skrevne Navn *lyder* Siesby-e. Det er allerede karak
stisk, at man ikke glemmer e i første Stavelse; thi her
ker e som Lydtegn, som Forlængelse af i, selv om man
taler kort i. En særlig Vanskelighed frembyder ganske
turligt saadanne Tilfælde, hvor vi skal vælge mellem Lyd
til hvilke der ikke knyttes forskellige Lyd, om vi f. Eks.
skrive et Navn med kv. eller qv. Her tvinges man t
holde sig til Bogstavernes Navne, da det optiske Billed
Bevægelserne ikke engang i saadanne enkle Tilfælde er
strækkelige. — Gennem vor Opfattelse forklares endvidere
sejge Modstand mod Ændringer i Retskrivningen, der li
alle Mennesker i Blodet*) og kun viger for Reformato
Nyhedsbegejstring forbundet med Lærerens Uvilje over

*) og er mærkelig sammenlignet med Tilbøjeligheden til at følge S
ninger paa optiske Omraader (Moder i Klædedragt, Haandskrift, Møbler

spildte Anstrengelser. Forstand og Følelse skiller sig her paa en mærkelig Maade, vistnok fordi Ændringen af et Ords Retskrivning krænker vort ideale Ordbilledes lydlige Form. Naar det forekommer os latterligt, at „seksten" skulde skrives „sejsten", som dog ligger Udtalen saa meget nærmere, beror det paa, at man derved vilde krænke den *Lyd*forestilling, der svarer til Skriftsproget; og dette opfattes uvilkaarligt som det ideale Sprog. Betegnende er det ogsaa, at man ingensinde har vovet at foreskrive den virkeligt lydrette Form: „saisten". Ved at beholde e og bruge Konsonanten j, har man holdt sig saa nær som muligt til det gamle Skriftlydbillede. — Naar man i Vittighedsblade finder anvendt Former som „di" for „de", „sa'e" for „sagde", bibringer det os virkeligt Forestillingen om et simpelt Talesprog, skønt alle Mennesker anvender disse Former. Grunden maa være, at Ændringer eller Udeladelsen af visse Bogstaver fremkalder Forestillingen om en lydlig Mangel, en Fejl i Udtalen, som dog i Virkeligheden slet ikke er tilstede.

Den ortografiske Dygtighed beror altsaa, som vi maa antage, paa Ævnen til at bevare ortografiske Klangbilleder ved Siden af Talesproget som en Oversættelse af disse. Hvor denne Ævne er mangelfuld, bliver da ogsaa Ortografien mindre god, og Midlet herimod maa søges i en bevidst Pleje af Klangforestillingen. Ved den blotte Stavning sker dette ikke, fordi denne modarbejder Dannelsen af en sammenhængende tydelig Klangforestilling, om den end heldigvis ikke kan udelukke den helt. Staver man med Nævnelse af Bogstavnavnene: h-v-i-s siger „ves" kommer det virkelige ortografiske Lydbillede naturligvis vanskeligt frem; det maa danne sig under Haanden. I engelske Skoler, fortælles det, volder Stavningen, hvad der er saare forstaaeligt, uhyre Vanskeligheder, og man skal kunne høre Staveøvelser paa Melodi. Da nu de engelske Bogstavers Navne tilmed ofte staar i ringe Forbindelse med den Værdi, der tillægges dem, er denne Fremgangsmaade, hvis den virkelig bruges, saa bagvendt som vel muligt. Istedetfor til Violinens Toner at synge b-r-e-a-d, skulde man sikkert heller indskærpe, at der er et Ord, en

Glose, der hedder „bre-ad", som anvendes i Skriftsproge
naar man mener „bræd".

Da der ingen lydlig Forskel bestaar mellem store og sma
Bogstaver, har det her anførte Synspunkt naturligvis inge
Betydning for Indøvelsen af denne Forskel. Her maa ma
bygge paa det optiske Indtryks Forbindelse med bestem
grammatiske Begreber.

c. At nu det ved Ortografien fremkaldte Klangbillede nav
lig ved Tilegnelsen af et fremmed Sprog — naar Bevidsth
den om Modsætningen ikke er klar — influerer uheldigt p
det virkelige Ordbillede, er uomtvisteligt. Ved Sprog, d
skal læres ad kunstig Vej, er dette saa meget mere fre
trædende, som Skriftlydbilledet gør sig gældende, inden Tal
lydbilledet er befæstet, ja ofte inden dette endnu eksistere
Hvilken Betydning dette faar for Udtalen og navnligt f
Opfattelsen af det hørte, behøver efter det foregaaende ik
her nærmere at udvikles. Forsaavidt man nu ikke kan dri
Undervisningen en rum Tid igennem ganske uden Bøge
hvad der i Reglen ikke vel er muligt, synes det som om A
vendelsen af fonetisk Skrift burde træde stærkt frem v
Begynderundervisningen, dels for at holde gale Lydforest
linger borte, dels for at Eleverne virkeligt kan forberede s
med Sikkerhed, efterat Tegnenes Lydværdi er fastslaaet. D
er Forholdet her ikke ens for alle de Sprog, der læres
vore Skoler. I Tysk er Uoverensstemmelsen mellem Skr
ten og det dannede Talesprog ikke saa betydelig, at man b
høver at bringe de Ofre, som Anvendelsen af fonetis
Tekster medfører, for at opnaa en god Udtale. Vanskeligh
den ligger her ganske overvejende i Udtalen af de enke
Lyd. I Henseende til Betegnelsen af lange og korte L
stemmer den tyske Ortografi i det Hele overens med d
danske. Vanskelighederne viser sig mest ved Ordenes Be
ning, hvor man imidlertid kan komme ud over Vanskel
hederne ved simple Midler. Ganske anderledes vilde Fo
holdet stille sig, hvis en Tysker skulde lære ordentligt Dan
Og paa lignende Maade er Danske stillede overfor Fransk og E

gelsk. Selv om det nu ogsaa i Praksis viser sig muligt at bibringe Elever en ordentlig Udtale af disse Sprog uden Hjælp af fonetiske Omskrivninger, saa kan der dog næppe være nogen Tvivl om, at Lærerens Arbejde i dette Tilfælde maa blive betydeligt større og mere anstrengende.

De Ofre, som maa bringes ved gennemført Anvendelse af fonetisk Skrift, er væsentligt to, der indbyrdes er af højst forskellig Art. Det første er et pekuniært. Man maatte have Lydskrifttekster i langt større Omfang end nu, saa at i det mindste det første Aar kunde udfyldes med disse. Den konventionelle Ortografi skulde først træde til, naar et tilstrækkeligt Antal af almindeligt forekommende Ord var saaledes lydligt befæstede, at Sprogets almindelige Lydkarakter stod fast.

Heri ligger det andet Offer, at Indøvelsen af Skriftsprogets Ortografi maa udskydes, til det nævnte Maal er naaet. Derved forhindres Læreren i at lade Eleverne udføre skriftlige Arbejder. Thi at lade Eleverne skrive sammenhængende Lydskriftstykker i større Omfang vil næppe være heldigt. Derved udviskes Følelsen af Forskellen mellem Tale- og Skriftform, hvilket senere kan betyde en Vanskelighed mere. Imidlertid vil mange mene, at Udsættelsen af ortografiske Skriveøvelser i Forbindelse med Brugen af den fonetiske Skrift ved Læsning, vil vanskeliggøre Tilegnelsen af den normale Retskrivning. Vi tror, at denne Vanskelighed maa kunne hæves ved Anvendelse af det ovenfor angivne Princip for Indøvelse af Ortografi, ikke at dække over Modsætningen mellem Lyd og Skrift, men fremhæve den som beroende paa to Lydformer af samme Ord. Herved vil sikkert den ved den fonetiske Stavning forøgede Vane til at tillægge hvert Tegn en virkelig Værdi komme den normale Retskrivning til gode. Men selv om dette ikke skulde slaa til, er dog Udtalen af saa langt større Vigtighed end Ortografien, at et Valg ikke skulde kunne synes tvivlsomt.

d. Naar vi imidlertid vender os til praktiske Pædagoger med Spørgsmaalet om Lydskrift, vil vi ikke finde Enighed.

O. Jespersen skriver (1901)*). „Men nu er, efter enstemmig udtalelser, alle de, der har vovet forsøget med lydskrift, blev ne forbavsede over den lethed, hvormed overgangen er fore gaaet, uden nævneværdigt besvær fra lærerens eller klassen side, og over den sikkerhed, de saaledes underviste elever ha erhvervet i ortografien." Jespersens Forklaring af dette sidst Fænomen stemmer i det væsentlige overens med den af d givne, og forsaavidt vilde den omtalte Enighed være d forstaalig. Men Enstemmighed kan dog ikke siges at fore ligge. O. Thiergen erklærer saaledes (1902)**), at han sel oprindeligt har sluttet sig til „Reformen" i den her vedkom mende Retning, men at han har opgivet Anvendelsen a Transskription, fordi den betyder en ekstra Vanskelighed fo Eleverne og griber forstyrrende ind i Tilegnelsen og Befa stelsen af den normale Ortografi, medens det afsluttend Resultat baade med Hensyn til Udtale og Ortografi fore kommer ham ganske det samme, enten fonetisk Skrift an vendes eller ikke. Derimod mener Thiergen at have ha god Nytte af enkelte fonetiske Erindringstegn i Forbindels med den normale Ortografi.

Sagen kan praktisk kun afgøres ved Eksperimenter, de tillader eksakte Beviser. Thiergen kan have Ret. Men ma maa dog ved hans Sammenligning lægge Mærke til, at de i Grunden gælder to Forsøg, der begge er udførte med fone tisk Skrift, i det ene Tilfælde en mere gennemført, i det an det Tilfælde en mindre gennemført. Dette formindsker alle rede Betydningen af Forsøget noget. Endvidere faar man ikk Besked om, hvilke Midler der er benyttede til at lære Elevern den normale Ortografi. Vi anfører derfor ikke Thiergens Er faring, fordi vi er tilbøjelige til at give det deraf uddragne Re sultat Ret. Men da det drejer sig om en oprindelig Tilhæn ger af Sagen, der iøvrigt tillægger Tilegnelsen af en god Ud tale („denn auf ihr beruht die Kunst des Verstehens un sich Verständlichmachens) stor Vægt og erklærer Fonetike for „unerlässlich" for Elever og Lærere, kan man ikke goc

*) Sprogundervisning. pg. 164.

**) Methodik des neuphil. Unterrichts pg. 29—30.

se bort fra et Vidnesbyrd af denne Art. De Indvendinger, man i Almindelighed hører mod den fonetiske Transskription, beror derimod paa forudfattede Betragtninger og kan teoretisk let gendrives.

e. Der er imidlertid Forhold, hvorunder de Misligheder, der muligt kunde klæbe ved Anvendelsen af fonetisk Transskription, træder absolut i Baggrunden. Det er saadanne Tilfælde, hvor den, der har lært noget af et Sprog og faaet en slet Udtale, vil forbedre denne uden at kunne anvende al for lang Tid eller tage meget rigelig Undervisning. Her muliggør den fonetiske Tekst en sikker Indøvelse af Lydforbindelserne, og det optiske Skriftbillede spiller ved Memoreringen af disse Lydforbindelser den tidligere omtalte Rolle, der naturligvis udelukkende er af det gode, naar den virkeligt udnyttes som Grundlag for den lydlige Tilegnelse. Det er navnlig ved at *høre* det fremmede Sprog, man bemærker Lettelsen ved en nøjagtig Overensstemmelse mellem Lyd og Betegnelse. Saalænge man kun har det ortografiske Skriftbillede — der jo i Virkeligheden ogsaa er et Lydbillede —, er det for den uøvede langt vanskeligere at høre rigtigt. Vi har igennem det ortografiske Billede en Forestilling om en Række Lyd, der i Grunden har Krav paa en vis Lydværdi, selv om vi nok ved, at Ordet ikke udtales bogstavret, og kan udtale det rigtigt, naar vi besinder os derpaa. Paa Grund af den stærkt subjektive Karakter af Opfattelsen gennem Øret øver disse dunkle Lydforestillinger — ofte i stærk Familie med vort eget Sprogs Lyd — en uheldig Indflydelse. Hvilken Styrke dette Ordbillede har overfor Udtalen hos den, der lærer et fremmed Sprog, ses ogsaa deraf, at denne tilegner sig Ortografien lettere end den Indfødte, hos hvem Udtaleformen griber langt mere forstyrrende ind. Men den ortografiske Indflydelse brydes stærkt ved Tilvænning til adækvate optiske Klangbilleder. Disse kan saa vel medføre, at fonetisk Skrift af og til indblandes i den almindelige Ortografi. Men dette er dog et forbigaaende Fænomen, naar man ikke, hvad der er overflødigt, øver sig meget i fonetisk Skrivning. Det op-

tiske Billede hør det tilfælles med Mohren, at det gaar, n
det har gjort sin Pligt ɔ: naar den ønskede Lydforbind
som det repræsenterer, er blevet en fast Association. —

4. Af de Elementer i Ordforestillingen, som vi oprind
anførte, har vi hermed gennemgaaet de væsentligste. Te
tisk kunde det vel have Interesse hertil at knytte en
tragtning ogsaa af Sprogmimik og Gestikulation. Fra et
dagogisk Synspunkt kan man imidlertid ikke vente sig s
derligt af en saadan Betragtning. At Iagttagelse af Mund
Bevægelser ogsaa for normale Mennesker har nogen Be
ning for Forstaaelsen af det hørte, synes umiddelbart give
om end den virkelige Ævne til Aflæsning fra Munden k
ver en ganske særlig Indøvelse. Men praktisk kan her
kun siges, at Eleven bør betragte Lærerens Mund, naar
reren taler, en Regel, som ogsaa undertiden i Praksis
langes overholdt. Gestikulationen knytter sig kun meget u
stemt til det enkelte Ord, og dens Bidrag til Udtrykket
i Almindelighed betragtes som umiddelbart forstaaeligt,
end Anvendelsen af Gestus er ret forskellig i kvantit
Henseende hos de forskellige Nationer. Interessant er
f. Eks. at se, med hvilken Styrke netop Franskmanden
Ch. Schweitzer fremhæver Gestikulationens Betydning,
han eksempelvis anfører følgende**): „Quelqu'un vous
plique, par exemple, une chose que vous ne comprenez
Vous restez d'abord interdit, en disant: „Je ne saisis pa
Puis, ou bout d'une seconde, vous ajoutez: „Attendez, l
sez-moi réfléchir". — Vous fermez les yeux, vous mettez
tête dans votre main; enfin, après un moment, vous v
écriez: „Ah! j'y suis", en levant les deux bras en l'a
— Dette er vistnok i enhver Henseende ægte Fran
og forsaavidt Læreren behersker disse Udtryksmidler m

*) Som en personlig Erfaring kan anføres, at Tale fra Scenen fors
lettere, naar Skuespillerens Ansigt betragtes gennem Kikkert. Men
ved bliver jo rigtignok ogsaa hele Ansigtsudtrykket tydeligere.

**) Méthodologie des langues vivantes pg. 12.

den fornødne Elegance, har han ingen Grund til at sky dem. —

Vi forlader hermed Spørgsmaalet om Ordforestillingens Elementer og gaar over til at omtale den sammenhængende Tales Opbygning og Forbindelsen mellem Sprog og Betydningsindhold.

II. SPROGETS ALMINDELIGE FORHOLD TIL BEVIDSTHEDEN

A. Sprogmekanismen.

I. *a.* Sprogets Anvendelse beror paa Sammenstilling af Lydelementer i Overensstemmelse med visse for hvert enkelt Sprog gældende Vedtægter. De Kombinationer, der finder Sted, foregaar for en væsentlig Del uden Bevidsthedens direkte Indgriben, idet der i Konsekvens af den Tankegang, hvis Udtryk tilstræbes, for Bevidstheden fremstiller sig en Række Elementer som umiddelbart og nødvendigt sammenmenhørende. Disse Elementer bliver ofte først bevidste efterhaanden under Udsigelsen, selvom de i deres Sammenhæng forudsætter hverandre. Der lægger sig heri en Virksomhed for Dagen, der med et af Herman Paul benyttet Udtryk, kan henføres til en sproglig Mekanisme. Den mekaniske Virksomhed ytrer sig deri, at Lydelementerne samler sig til Grupper eller Enheder af større eller mindre Fasthed, med større eller mindre Tilbøjelighed til at gentage sig i samme Skikkelse som Ord, staaende Vendinger (Fraser) eller Sætninger. —

Ordet. Den tætteste Forbindelse af Lydelementer til en Enhed foreligger i Ordet. Ordet er en Lydforbindelse, der alene beror paa Lydenes indbyrdes Association uden Hjælp fra Betydningsassociationer, og som danner sig under Indflydelse af og som Udtryk for et Begreb uden nogen bevidst sammenfattende og ordnende Virksomhed.

Den bevidste Indgriben af Viljen indskrænker sig til den almindelige Beslutning, at ville meddele sig, i Kraft af hvilken Tingen derpaa gaar sin Gang. Ved Tænkningen er der næppe engang Tale om nogen almindelig Viljesimpuls. Ord-

forestillingerne knytter sig udenvidere til Tankerne i deres Forløb eller undlader under visse Omstændigheder at indfinde sig, uden at vi i Almindelighed henvender nogen Opmærksomhed derpaa.

At vi dog imidlertid ikke kan tænke os Ordene som absolute Enheder, opmagasinerede et eller andet Sted i Hjernen, men at der, før Ordet bliver os bevidst, foregaar et Arbejde med at sammenstille Lydelementerne, fremgaar af, at Lydene ved Udsigelsen kan vise sig forskudte mellem hverandre, hvorved der opstaar Fortalelser (henholdsvis ogsaa Fortænkninger), naar man f. Eks. „korter sig i Fathed" istedetfor „at fatte sig i Korthed." Dette Fænomen, der hyppigt viser sig under Træthedstilstande eller stærk Distraktion, optræder ikke ganske vilkaarligt, men der lader sig opstille visse Hovedprincipper, efter hvilke Lydene indenfor en længere Forbindelse udøver Indflydelse paa hverandre, saaledes at det normale Forhold forstyrres*). Enkelthederne herved har imidlertid i denne Forbindelse ingen Betydning. Hvad det her kommer an paa, er kun selve den Omstændighed, at Ordets Dele ikke er absolut fast forbundne indbyrdes, og at Forbindelsen kræver et vist Arbejde for at komme i Stand, hvis Lethed og Sikkerhed maa være afhængig af den Grad af Indøvelse, der har fundet Sted.

Visse Former af Afasi forklares af Grashey paa en Maade, der har Interesse i denne Sammenhæng, idet han gaar ud fra Forholdet mellem Varigheden af Forestillingen om en Genstand og den Tid, der udkræves til at danne Ordforestillingerne**). Da, som ogsaa Grashey antager, de enkelte Dele af en Genstand intet Forhold har til det tilsvarende Ords enkelte Lyd, maa hele Genstanden fremkalde hele Ordet og omvendt. Altsaa maa Genstandens Billede fastholdes saalænge, indtil hele Ordet er færdigt: „Dauert beispielsweise das Objektbild 0,06 Secunden, und braucht das Sprachbild. 0,3 Secunden bis zu seiner Vollendung, so kann letzteres nicht entstehen. Ebenso kann nur das ganze Sprach-

*) Se herom R. Meringer og K. Mayer: Versprechen und Verlesen.

**) G. Ballet: Die innerliche Sprache pg. 159 ff.

bild das Bild des Gegenstandes erregen und muss bi
seiner gänzlichen Fertigstellung dauern; nun entsteht aber
Bild des Gegenstandes augenblicklich [dette skal ikke
i streng matematisk Forstand]; folglich kann, wenn die D
beider Bildarten auf 0,06 Secunden gesunken ist, das Sp
bild das Bild des Gegenstandes hervorrufen, nicht aber
gekehrt. Ein Kranker, dessen Vorstellungsvermögen also
lich sehr beschränkt ist, kann sich wohl, wenn er das
„Hund" innerlich hört, die Gestalt eines Hundes verge
wärtigen; tritt ihm aber das Bild eines Hundes vor
Seele, so vermag er nicht das dazu gehörige Wort zu finc
— Denne Opfattelse forekommer os at pege paa et Mo
af Vigtighed. Men hvad man kunde indvende, er, at Gra
næppe med Rette alene regner med den Tid, det tag
udtale eller tænke et Ord, hvilket efter hans Antagelse
vare lige længe. Det afgørende er utvivlsomt den Tid,
gaar forud for Ordets Udsigelse eller Ordforestillingens F
træden for Bevidstheden. At Ordet kommer i Stand (Fe
stellung), vil for Grashey sige, at det siges eller tænke
Ende. Men Ordets Forestillen eller Udsigelse foregaar na
saaledes, at Ordets Elementer samler sig efterhaanden
samme Orden, som de tænkes eller udsiges. Ordet fores
eller siges, naar Bevidstheden er disponeret dertil ger
en Virksomhed, hvorved Elementerne lægges til Rette. D
Virksomhed kan, naar den tilstrækkelige Øvelse er til S
foregaa langt hurtigere end selve Forestillingen og Udsige
fordi den ikke er bunden til en bestemt Succession, og
det kun drejer sig om Indledningen til en Række Han
linger, ikke om selve disse. Det samme Forhold iagttage
deligere ved Tilrettelæggelsen af et sammensat Skriveb
gelsesbillede. Vi kan i et Nu beslutte at skrive et Or
derefter uden at henvende Opmærksomheden derpaa meka
udføre Nedskrivningen, hvilket tager langt længere Tid.
for Sprogbeherskelsen er det ikke denne Tid, der er
rende. Med nogen Øvelse vil man kunne nedskrive O
et fremmed Sprog ligesaa let og hurtigt som i sit eget
det er ikke Udførelsen af Skrifthandlingen, der medfører

svær, men den forudgaaende Tilrettelæggelse af de fremmede Ord. Derfor kan man paa et vist Punkt af Færdighed i et fremmed Sprog tilsyneladende skrive dette med samme Lethed som Modersmaalet, medens man dog samtidigt ikke taler det saa flydende, idet den større Langsomhed i Tilrettelæggelsen af Ordbillederne er uden Virkning i Sammenligning med den Tid, Nedskrivningen overhovedet kræver. I Talen, hvor den sædvanemæssige Hurtighed er saa meget større, vil dels Vanskeligheden ved at tilrettelægge Ordene gøre sig stærkere gældende, dels vil ogsaa selve den Hurtighed, hvormed Dispositionerne udføres — der naturligvis ogsaa afhænger af Øvelsen —, vise sig noget ringere end for Modersmaalets Vedkommende, og dette destomere, jo mere Udtalen fjerner sig fra det tilvante, medens man for Skriftens Vedkommende i Reglen kan benytte allerede indøvede Bevægelser.

Bongers og Wernicke har indvendt overfor Grashey, at vi slet ikke — som Grashey synes at antage — tænker og taler bogstaverende (saaledes som man derimod skal antages at læse og skrive). Bevidstheden om Ordets Sammensætning af Enkeltlyd er kun en Følge af Undervisningen i Læsning og Skrivning. For den umiddelbare Bevidsthed eksisterer Ordet kun som Enhed. Det af Grashey antagne Forhold mellem Forestillingen om en Genstand og Ordets Istandkommen ved en successiv Sammenføjen skulde derfor ikke have Gyldighed. Derimod skulde Grasheys Betragtning kunne anvendes paa Forholdet mellem Lydord og Skriftord*). — Men naar man forlægger den konstruerende Virksomhed, Grashey har for Øje, til et Stadium forud for Udsigelsen eller den bevidste Forestilling, taber den anførte Indvending sin Betydning. — Det synes ganske vist nødvendigt at antage, at der til Grund for Dannelsen af Ordet ligger en Enhedsforestilling, et Noget, der bestemmes umiddelbart ved det mellem Ordets Dele givne Forhold,*) Ordets „Jeg", der er væsensforskelligt fra den successive Forestillen af Lydene hver for sig. Men denne Forestilling eller snarere Fornemmelse er endnu ikke Ordet selv, men kun en Betingelse for dets Dannelse og

*) G. Ballet: Die innerliche Sprache pg. 162 ff.

Korrektivet for det dannede Ord. Denne Fornemmelse, vidstheden om Ordets Eksistents for os, optræder isol naar Ordet, som man siger, ligger os lige paa Tungen, men svinder i Almindelighed i Genkendelsesfornemmelsen, vi virkeligt udsiger eller tænker Ordet. For Bevidstheden svinder derhos i Reglen ogsaa det Arbejde, der foregaar at opfylde de Krav, som denne Enhedsfornemmelse st saa at kun det færdige Ord træder frem for Bevidsth og da som en udelelig Enhed. Dog forholder det sig paa gen Maade (som Bongers antager) saaledes, at man a kan iagttage den successive Opstaaen af Ordet. Det tværtimod jævnligt, at vi begynder paa Udsigelsen af et inden det er lagt fuldstændigt til Rette og først ved Omst og Suppleren naar til den med Enhedsfornemmelsens stemmende Form. At Bevidstheden om Ordets Enkeltlyd skulde være et Produkt af Undervisningen, er heller rimeligt. Børn, der lærer at tale, ombytter ofte uvilkaa Lyd i de hørte Ord, f. Eks. saaledes at Udlyden kom først: Sys for „Lys", „heh" for „se" (seh), „Lu" for „ eller paa et senere Trin „Poleverstej" for „Leverpostej"

b. Naar man spørger om, af hvilken Art den Forbindels der knytter Ordets Lydelementer sammen, saa kan der det enkelte usammensatte Ords Vedkommende kun v Tale om en Association af Elementerne i Kraft af deres stisk-motoriske Egenskaber. Ordet „Hest" f. Eks. er Række Lyde, der vanemæssigt fremkaldes af hverandre der Indflydelse af Forestillingen om et bestemt Dyr. Udga punktet kan være hver enkelt Lyd, men i Almindelighe det Forlyden, der har stærkest Forbindelse med Begr og danner Udgangspunktet for Ordets Dannelse. Dette let ved Ord af et mindre indøvet Sprog. Spørger ma Menneske, der har lært noget Fransk, om det franske for en Hest, og han ikke kan erindre det, vil han dog komme paa det ved at høre Begyndelsen „ch"; det maaske ogsaa lykkes ham ved at høre et af de andre staver, men dog langt vanskeligere. Naar Læreren ved

men vil prøve, hvor dybt Elevens Uvidenhed om en Glose ikker, burde han derfor snarere opgive det sidste Bogstav nd det første, som det i Reglen sker; thi dermed er i Grunen Hovedsagen gjort.

Naar der derimod er Tale om sammensatte Ord, hvis nkelte Lyd medfører en selvstændig Betydning f. Eks. „Hesteko", saa kan det ialtfald ikke være udelukket, at disse Bedninger bidrager til, at Forbindelsen kommer i Stand, at ltsaa Forestillingen om Hesten og Skoen i deres indbyrdes Betydning for hverandre danner en Forbindelse, der forandiger Forbindelsen mellem de tilsvarende Lyd. Men det, om har været Grunden til, at Ordet historisk set kom i tand, behøver dog ikke bestandigt at være Grunden til, at Lylene forbinder sig. Forestillingen om en „Hestesko" er ganske vist let at analysere baade fra Begrebets og Ordenes Side. Men i Praksis behøver en saadan Analyse slet ikke at inde Sted; vi kan bruge Ordet uden at tænke direkte paa n Hest eller en Sko i disse Ords almindelige Betydning. Svarende hertil vil ogsaa Lydene kunne forbinde sig selvstændigt. Det er imidlertid ikke let i det enkelte Tilfælde at bestemme, hvilken Art af Forbindelse, der er den afgørende. Man kan jo ganske vilkaarligt danne sammensatte Ord, det man har bestemte ydre Former for saadanne. Hensigten er da den at ville betegne Modifikationen af et enkelt Begreb, ikke flere selvstændige sideordnede Begreber. Men man kan dog først tale om et Enkeltord i egentlig Forstand, naar der virkeligt foreligger en fast Begrebsmodifikation, der fremkalder en Række Lyd, hvis indbyrdes Forbindelse ikke mere er afhængig af adskilte Begrebsbestemmelser, men beror paa lydlige Associationer. Saalænge begge Veje til Dannelsen af Ordet ligger nær, finder der en Vaklen i Opfattelsen Sted, der hyppigt giver sig Udslag i Retskrivningstvivl.

Ogsaa ved ganske usammensatte Ord kan — saalænge de endnu ikke er fuldstændigt tilegnede — de i og for sig meningsløse Stavelser foreløbigt forbinde sig gennem de dunkle Betydningsassociationer, de vækker. Naar man prøver at erindre et længere Ord af et ukendt Sprog, opdager

man, at dette sker lettest ved at lytte til Stavelsernes dunkle Røster. Saaledes kan man f. Eks. uden Vanskelighed indprente sig det finske Ord: Puheharjoitus (Taleøvelse), selv, om man ellers intet kender til Sproget, ved at tillægge Stavelserne en vis Betydning, der beror paa Reminiscenser fra forskellige Sprog. Da nu ved den virkelige Sprogbeherskelse Lydenes Sammenknytning foregaar ubevidst, kan man maaske end ikke benægte, at deres Egenskaber i den omhandlede Retning ogsaa ved fuldstændigt tilegnede Ord kan have nogen Betydning. Men selv om dette ikke er Tilfældet, og det, som vi anser for rimeligt, er de rent lydlige Associationers Fasthed, det i Længden kommer an paa, saa er der dog ingen Grund til at foragte den i Stavelsernes Betydningsanklang eller i de sammensatte Ords enkelte Led liggende Mulighed for at indlede og styrke den rent lydlige Association.

c. Hvad der imidlertid pædagogisk set er af størst Betydning at holde sig for Øje ved Betragtning af Ordets Natur, er selve den simple Kendsgerning, at Ordet, skønt det fremtræder for Bevidstheden som en Enhed, dog beror paa en sammenføjende Virksomhed. Da denne skjuler sig i det ubevidste, er let man tilbøjelig til at se ganske bort fra den som noget, der er i Orden engang for alle, naar det overhovedet foreligger. Men fordi denne Virksomhed ikke umiddelbart giver sig tilkende, har man dog ikke Lov at slutte, at den altid foregaar lige nemt, og at man ikke skulde kunne have Indflydelse paa den Lethed, hvormed den foregaar. Enhver Virksomhed kan fremmes ved Øvelse. Betragter man derfor Ordet ikke som en given Enhed, men som Resultat af en Virksomhed, hvorved en Enhed kommer i Stand, begriber man, at det at „kunne" et Ord kan betyde højst forskellige Ting. Dette viser sig i Praksis netop at være et Punkt, mange Elever har svært ved at forstaa. Naar Talen er om Sprog, der skal kunne bruges mundtligt, gør dette Forhold sig imidlertid umiddelbart gældende i Talens større eller mindre Hurtighed og Artikulationens Sikkerhed. Ævnen til at kunne huske Lydforbin-

:lsen med Lethed og Artikulationsævnen virker aabenbart d paa hverandre, idet hver for sig kræver et vist Maal af nstrengelse. Her er Øvelsens Betydning derfor klar nok. aar derimod Talen er om et Sprog, der blot skal foraas ved Læsning eller gennem Øret, kunde man maaske ıarere synes berettiget til at mene, at den Fasthed og Hurtig:d, hvormed Ordets Elementer forbinder sig, ikke havde 'nderligt at sige. Men al sproglig Forstaaelse forudsætter ıedvirkning fra den læsendes eller hørendes Side. For at ınne opfatte Skriftbilledet simultant er det som tidligere udklet nødvendigt, at der foreligger et bekendt Klangbillede. › vanskeligere vi fremkalder dette, des vanskeligere gaar ogıa Læsningen. Endnu tydeligere viser det tilsvarende Forold sig ved Paahøren af Tale, hvor den Mulighed Skriftbilledet iver for at dvæle ved Indtrykket eller gentage det, ikke foregger. Opfattelsen sker jo i Virkeligheden paa den Maade, t vi af en Række Forestillinger, som i Følge Situationen og ammenhængen af det forud opfattede ligger nær, udvælger aadanne, hvis lydlige Udtryk synes os i Overensstemmelse ıed de opfattede Lyd. Hvis vi nu opfattede samtlige Lyd øjagtigt saaledes, som de udsiges, vilde Forstaaelsen være ivet med det samme. Men dels opfatter vi ikke altid samtge Lyd, og dels har Lydopfattelsen i sig selv en subjektiv g konstruktiv Karakter. Den Række Paavirkninger, som 'irkeligt naar Øret, har Associationsmuligheder i forskellige Retninger, ved hvilke de adækvate Forestillinger kan forrænges. Hvorvidt det virkeligt udsagte naar til den høendes Bevidsthed eller ikke, kommer da tildels an paa den Lethed, hvormed de Klangelementer, der i den hørendes Be'idsthed skulde svare til det udsagte, forbinder sig. Et Ord, hvis Elementer ikke forud er forbundne i Bevidstheden eller dog kun svagt, fortrænges derfor let af tilfældige mere bekendte Klangforbindelser. Dette ses særligt ved Navne. Man hører f. Eks. i Kirken Præsten læse en lang Række Personer op med Stand, Fornavne og Efternavne. Man opfatter da ofte alt tydeligt undtagen Efternavnene, saasnart disse ikke hører til de almindeligt forekommende. Selv om dette Forhold ikke

gør sig gældende i umiddelbar Nærhed af den læsend
det gøre sig gældende, naar man befinder sig i en vis Afs
Nu kender vi dog i Reglen de fleste Navne ogsaa Efte
nene indenfor vort eget Sprog, forsaavidt vi har hørt
læst dem før. Men adskilllge Efternavne glider ikke sa
over Tungen, fordi vi sjældent har Anledning til at sige
Lydforbindelsen er derfor relativt løs og forstyrres let a
fældige Omstændigheder, og det daarligt hørte suppleres
skeligt. Navne i et fremmed Sprog, som ikke forud e
bekendte, er det ofte slet ikke muligt at opfatte selv
direkte Meddelelse paa nært Hold.

Følgende er det altsaa vigtigt at have for Øje. Forst
sen af et fremmed Sprog afhænger ikke blot af, at C
naar det foreligger, forbinder sig med den rigtige Foresti
men ogsaa deraf, at Ordets Lydelementer forbinder sig
en saadan Lethed, at denne Forbindelse kan sejre ov
konkurrerende Forestillinger, der muligvis er begunstige
tilfældige Forhold.

Men det bedste Middel til at opnaa fast Forbindelse
lem Lydene, er at fremsige dem i deres Forbindelse. N
ligvis befæstes Forbindelsen ogsaa ved Høren, Læsnin
Tænkning, men i Følge Sagens Natur med ringere Res
Man kan hævde, at selv en Fremsigen af ganske usam
hængende Gloser, ja endog af Gloser, med hvilke man fo
bigt ingen Mening forbinder, kan gøre en vis Nytte,
Klangbillederne som saadanne befæstes i deres indre
menhæng, og dette har en Betydning, som under a
Forhold maaske kan komme Sprogbeherskelsen tilgode.

2. *a.* Ganske de samme Betragtninger, som her er f
sat med Hensyn til det enkelte Ord, kan anstilles med
syn til de mangfoldige mer eller mindre faste Forbind
af Ord, der betegnes som staaende Vendinger, og som
det følgende for at have en kort Betegnelse for dem vil
Fraser. Ganske vist bruges „staaende Vending“ eller „Fr
oftest om hele Sætninger, medens her tænkes paa faste
forbindelser overhovedet, hvad enten de optræder som

ninger eller ikke, f. Eks. „til Bords", „bringe i Anvendelse", „Farvel". Det ejendommelige ved disse Forbindelser er, at den sproglige Frihed her er indskrænket saaledes, at man ikke kan erstatte Ledene ved andre af samme Betydning, og for denne Indskrænkning kan man ikke angive nogen anden Grund end, at saadan siger man nu. Man kan ikke sige „til Bord", skønt „til" ikke mere kan siges at styre Genitiv; og „til Bords" indeholder heller ingen Genitivforestilling. Fremdeles kan man ikke sige „bringe i Brug„ istedetfor „bringe i Anvendelse", skønt Brug og Anvendelse ellers i mange Tilfælde kan ombyttes. Man er endelig nødt til at sige „Farvel" og ikke „far godt", skønt „godt" og „vel" i Betydningen falder sammen. Ligeledes kan man ikke sige „lev godt", „sov godt", men er derimod nødt til at sige „hav det nu godt, til vi ses igen" og næsten altid vil sige „jeg haaber, De kom godt hjem i Aftes?", skønt det absolut hedder „vel hjemkommen".

Sproget er fra Ende til anden fuldt af saadanne Indskrænkninger. Heri ligger en Hovedvanskelighed ved at lære fremmede Sprog langt mere end i den saa frygtede Grammatik; men deri ligger sikkert ogsaa Muligheden for, at Sproget kan blive et fint udviklet Redskab for Tankemeddelelsen, som vilde hæmmes ved en ubunden Frihed i Valget af Udtryk. Igennem disse faste Forbindelser lettes den hørendes og læsendes aktive Medarbejde paa Forstaaelsen betydeligt, Fejlkilderne indskrænkes, og Hurtigheden fremmes. Man hører f. Eks. uopmærksomt paa en Taler og synes at opfatte følgende meningsløse Ord: „Dieser Gedanke gehört zum festen *Stall* unsrer Gedankenwelt." Det usædvanlige heri vækker pludseligt Opmærksomheden, og idet Ordene rekapituleres, korrigerer de sig selv uden videre til „gehört zum festen Bestand." Havde Taleren sagt: „gehört zum eisernen Bestand", kunde man overhovedet næppe have hørt fejl; thi Ordet „eisernen" medfører altfor umiddelbart Ordet „Bestand", til at dette kunde misforstaas selv med ringe Opmærksomhed.

b. Saadanne Fraser opstaar aabenbart derved, at den Forbindelse mellem Ordene, der oprindeligt beroede paa et be-

stemt Betydningsindhold, ved hyppig Gentagelse erstattes a
lydlige Associationer, eller at den lydlige Forbindelse dog
en saadan Vægt, at de enkelte Led ikke mere kan omb
med synonyme Ord. Det saaledes sammensmeltede U
er da uden Hensyn til de enkelte Leds selvstændige B
ning istand til at fungere som umiddelbart Udtryk f
Begreb ogsaa under Forhold, hvor Vendingen efter sin e
lige Betydning vilde være upassende. Sammensmeltn
„Farvel" er saaledes nu blot Udtryk for en Afskedssten
uden at man tænker paa nogen „Fart", der ønskes at fo
vel. Ikke heller har dette Udtryk mere en imperativisk
rakter; hyppigt tænker man kun paa den Omstændighe
man selv ønsker at fjerne sig.

Naar Bevidstheden i Tilfælde af Distraktion ganske g
mer at øve Kontrol, opstaar de pudsige Vendinger, der
anføres saamange Eksempler paa. Disse opstaar imid
ikke blot ved, at en Frase udstrækkes over sit naturlige
raade, men ogsaa derved, at Ord, der indgaar i lydligt sam
hængende Fraser, svækkes i deres Betydning og let kor
ind i lignende Forbindelser, hvor de ikke hører hje
„Bestige Thronen" og „se Kronen paa sit Hoved" bety
Virkeligheden kun at overtage Regeringen. Derved ka
ske, at en Person siges at „haabe at se Tronen pa
Hoved"*) — Vendingen „at se Kronen paa sit Hove
allerede en Mærkelighed. Thi den, der bruger denne Ver
forestiller sig dog næppe Regenten staaende for et Spejl.
Ordet „se" indgaar i saa mange faste Vendinger, at dets
tydningskraft overhovedet er afsvækket. Det samme ga
f. Eks. om Verbet „finden". Det kan ske, at et meget
formet Foredrag begynder saaledes: „Ditlev von Lilien
fand seine Wiege in Amerika", hvor den oprindelige B
ning af „finden" er ganske forsvunden. Undertiden røbes v
Nydannelse en almindeligt anvendt Frases rent meka
Brug. Af Udtrykket „alle über einen Kamm schneiden"
der saaledes, idet det oprindelige Billede forglemmes, opst
Vending som „einen über den Habsuchtskamm schneide

*) Wundt: Die Sprache pg. 546.

betragte ham som havesyg. — Af dette Eksempel ses, at Leddene i en staaende Frase, om de end ikke selv fremkaldes af noget tydeligt Billede, dog, naar de engang er til Stede, ved en Slags Refleksion kan fremkalde nye, oftest dunkle Betydningsforestillinger. Man ser ogsaa undertiden, hvorledes løsrevne Led af en blot lydlig Associationsrække virker tilbage paa den talendes Fantasi og bestemmer de følgende Udtryk. I Anledning af et Hestevæddeløb skriver en Avis f. Eks. følgende: „Das fiskalische Gestüt ist in der beneidenswerten Lage, immer ein zweites Eisen im Feuer zu haben, das dem ersten an Schärfe nur selten nachsteht," Med den første Sætning menes nu, at Stutteriet kan møde med to Heste til et enkelt Løb og altsaa have to Midler til at sejre. Dette har aabenbart intet mere at gøre med Forestillingen om Smedden, der har to Jern i Ilden paa éngang ɔ: forfølger to forskellige Formaal paa éngang. Forestillingen om Maalet er afløst af Forestillingen om Midlet. Den oprindelige Tankeforbindelse er saaledes opløst. Men dette røber sig ogsaa i den anden Sætning; thi det er klart, at Forfatteren ikke virkeligt har forestillet sig et glødende Jern, da et saadant jo næppe kan udmærke sig ved Skarphed. — Tilfælde af denne Art er jo saare almindelige, og man maa indrømme, at man i Reglen forstaar Tanken, og at saadanne ubestemte Forestillinger som f. Eks. her om Jern og Ild giver Fremstillingen et vist Liv; endvidere kan man ikke nægte, at denne overfladiske Brug af Ordene er et Middel for Sprogudviklingen. Men stilistisk set giver dog paa den anden Side denne Ubevidsthed i Brugen af Fraser Talen let et forvrøvlet Præg, som i og for sig ikke er ønskeligt.

c. Medens det nu paa den ene Side ved Sprogundervisningen maa tilstræbes, at Frasen ligesom Enkeltordet kommer til at danne en saa fast akustisk Enhed som muligt, saa bør paa den anden Side Betydningsindholdet af de enkelte Led ikke forsømmes. For Tilegnelsen af fremmede Sprog er dette saa meget mere vigtigt, som man vanskeligere kan vide, hvor Grænsen for et Udtryks Tilladelighed ligger, hvilket dog til-

dels vil fremgaa af dets oprindelige Betydning. Men dernæst er Udgangen fra Ordenes simple og ligefremme Betydning det bedste Middel til foreløbigt at sikkre sig Frasen, indtil den danner en akustisk Enhed. Vil man f. Eks. mærke sig det tyske Udtryk for en Tings Evidens: „Es liegt auf der Hand", bør man tænke sig, at Tyskerne virkeligt forestiller sig Sagen liggende paa den aabne Haand, hvad de efter al Rimelighed slet ikke gør, og hvad Eleven efter nogen Tids Forløb heller ikke mere selv gør. Omvendt, skulde en Tysker tilegne sig det danske Udtryk: „Det ligger snublende nær", burde han forestille sig en virkelig Snublen. Det er klart, at i saadanne Tilfælde yder Oversættelse den paalideligste og hurtigste Garanti for, at Ordenes oprindelige Mening virkeligt er opfattet. Og det mærkelige, ofte pudsige, der synes os at ligge i det fremmede Udtryk, idet vi ser det gengivet med vort eget Sprogs Ord, er ofte en særlig Impuls til at bevare det desto bedre. Undertiden kan man naturligvis ikke komme videre end til at begribe det meningsløse i Udtrykket f. Eks. det franske: „Je n'ai garde de", der synes at betegne det direkte omvendte af, hvad de enkelte Ord medfører. Men ogsaa denne Erkendelse er en foreløbig Støtte for Hukommelsen.

d. Man kunde hertil maaske indvende, at denne Opløsning af Frasen ikke er den naturlige Vej til at indøve den, efter som Børn i deres eget Sprog vistnok fra Begyndelsen af lærer saadanne Ting som akustiske Enheder, hvorved de mangfoldige Pudsigheder fremkommer, man navnlig kender fra 3—6 Aarsalderen, som naar f. Eks. en 5-aars Dreng, der hører, han er blevet bagvadsket, benytter den drastiske Vending: „Du kan *hilse mig* og sige, at det er Løgn." — Men ved den kunstige Tilegnelse, hvor vi i vort eget Sprog har et Middel til at gøre Sagen klar, vilde det være urimeligt ikke at benytte dette. Derimod maa det indrømmes, at en Metode, hvor Oversættelsen træder i Forgrunden som det væsentligste Undervisningsmiddel, og hvor den sammenhængende Tale eller Læsning forsømmes, naturligvis modarbejder Tilegnelsen af Frasen. Dels bliver derved den akustiske Forbindelse mel-

lem Ledene vanskeligere bragt i Stand, og dels vil Vægten let komme til at ligge paa det tvivlsomme Begreb: den *gode* Oversættelse. Fra det her foreliggende Synspunkt er den saakaldte gode Oversættelse den slettest mulige. Thi den bortleder netop Opmærksomheden fra det Forhold mellem Ordene, som skal tilegnes. Pædagogisk set er det en langt bedre Oversættelse at lade Grækernes Feltherrer „dø efter at være blevne afhuggede i Henseende til Hovederne" end simpelthen at lade dem blive halshuggede. Thi for Danskens Vedkommende gør Sagen hverken fra eller til. Igennem de gode Oversættelser kan man i det højeste lære slet dansk, fordi man ved disse, i Reglen uden at være sig det helt bevidst, er under Indflydelse af det fremmede Sprog.*) Men for Græsken er det af stor Vigtighed, at den akustiske Indøvelse hviler paa den rette Opfattelse af Ordenes indbyrdes Betydningsforhold. — Naturligvis kan den ordrette Oversættelse let drives ud i Karikaturen, som naar Sallwürck**) fortæller om en tysk Skolemand, der holdt saa konsekvent paa den ordrette Oversættelse, at han forlangte Sætningen: „Je ne lui ai pas donné beaucoup de pain" oversat ved: „Ich nicht ihm habe Schritt gegeben Schönschlag von Brot". Her er Tale om Betydninger, som Ordene ikke mere har, og som der ikke er Grund til at opfriske, hvergang Ordene forekommer. Den ordrette Oversættelse skal naturligvis kun anvendes, naar de enkelte Ords Betydning derved virkelig træder frem, og hvor det tillige har nogen Betydning, at dette sker, hvilket i Almindelighed kun er Tilfældet, naar det drejer sig om endnu ukendte Vendinger. —

3. *a.* Et Omraade endnu foruden Enkeltordet og Frasen, hvor man maa tillægge den rent akustiske Association en ikke ringe Betydning, danner *de grammatiske Endelser.* Rent umiddelbart kan man let faa det Intryk, at grammatiske Endelser i Grunden ingen Betydning har. Det lykkes i mange Tilfælde at gøre sig fuldkomment forstaalig paa et fremmed

*) Se nedenf. II, B. 2 d Slutningen.

**) Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen pg. 22.

Sprog uden at bruge Endelser eller rigtige Endelser, er
faring, Danske let kan gøre med Tysk. Spørgsmaalet om E
sernes Natur er blevet behandlet af W. Nausester*),
opstiller den Sætning: Die Abwandlung ist ein Schmuck
Sprache, der nur gewissen, uns an sich schon bekannten
ziehungen der Begriffe zu einander notdürftig entspr
Denne Sætning træffer dog langt fra Sømmet paa Hov
Thi det samme kan siges om enhver Del af det spr
Udtryk. Det sproglige Udtryk kan ikke skabe noget hel
i os, men kun frembringe „Beziehungen der Begriffe, di
an sich schon bekannt sind", idet vi selv er vant til at
sage disse „Beziehungen" med visse Sproglyd, som vi
kender i den talendes Mund. Og det „nødtørftige" i E
nelsen træder ikke mere frem ved en Endelse end v
helt Ord; om en Lyd er mer eller mindre fuldtonende
den som Betegnelse hverken mer eller mindre „nødtø
thi den staar dog under alle Omstændigheder kun i en
mekanisk Forbindelse med Begrebet. Nausester siger v
for at klargøre sin Opfattelse: „Bei allem naturgem
Sprechen denken wir nur an die Stämme der Wort
wählen und verbinden diese in der uns gut und z
mässig scheinenden Art mit einander. Alle Flexi
dungen ergeben sich uns *unbewusst*. Er weiss seine
zu wählen, sagen wir von dem, dessen Redegabe wir
men wollen; dass jemand deshalb gelobt wird, weil
schickt ist, die Endungen vor allem die Abwandlungsend
von denen hier die Rede ist, zu finden, hat sicherlich
niemand gehört." Alt dette synes os fuldkomment u
— Naar man taler om „at vælge sine Ord", mene
aabenbart med Ord de ved Ordet udtrykte Begreber
kan udtrykke én og samme Hovedtanke ved Hjælp
skellige Begreber; men Begrebet selv kan kun udtr
ved ét bestemt Ord. Endvidere er det vel værd at
Mærke til, at, hvad der i fortrinlig Grad roses hos en
meget ofte netop er den grammatiske Rigtighed, som de
er alle og enhvers Sag at gennemføre. I Sprog som

*) Das Kind u. die Form der Sprache pg. 8.

hvor Endelser spiller en stor Rolle, er Beherskelsen af disse en Kunst, som Flertallet af de talende maa lære med ikke ringe Møje, hvis de overhovedet lærer den. Men hertil kommer, at den som almindelig forudsatte Modsætning mellem Stamme og Endelse aldeles ikke eksisterer. Den umiddelbare Iagttagelse af den naturlige Tale viser, at Stamme og Endelse i Almindelighed melder sig lige ubevidst, som en umiddelbar Følge af Bevidsthedsindholdet. Hvor den talende er usikker i Sproget, viser Vaklen og Usikkerhed sig først og fremmest i Endelserne, som i saa Tilfælde ofte kræver Overlæg og Sammenlignen. Ved disse kan der i saa Fald tales om et Valg.

Hvad Nausester fremhæver om Fleksionsendelserne, gælder saaledes ialtfald ikke mere om disse end om den øvrige Del af Sproget; al Tale er forsaavidt en ubevidst Virksomhed, som den ikke beror paa en bevidst Vælgen og Vragen. Naar den Bevidsthedstilstand, vi vil bringe til Udtryk, overhovedet er given, er vi bundne til Sprogbrugen, der angiver os, hvilke Momenter der skal bringes til Udtryk, og hvilke Midler der skal anvendes. Det individuelle Moment ligger i selve den Bevidsthedstilstand, som skal bringes til Udtryk. Det sproglige Udtryk er derfor ikke Udtryk for en Trang til at betegne dette eller hint bestemte Moment, men for en Tvang i saa Henseende. Deri ligger ganske vist ogsaa for den grammatiske Side af Sprogundervisningen et overordentligt vigtigt Synspunkt, som vi senere vil komme tilbage til. Her er det os imidlertid om at gøre at fastslaa, at de grammatiske Endelser med Hensyn til Spørgsmaalet: bevidst eller ubevidst Brug ikke er stillede anderledes end Talens øvrige Dele. Hvad der her kan være Spørgsmaal om, er derimod dette, om de grammatiske Endelser altid svarer til bestemt fremhævede Momenter af den Bevidsthedstilstand, der skal bringes til Udtryk, og saaledes maa antages at være foranledigede af disse.

b. Dette synes nu i stor Udstrækning at maatte benægtes. Naar man sammenligner to mulige grammatiske Former for

den samme Tanke f. Eks. „Vi er" og „vi ere", er det umuligt at se, at den sidste giver mere end den første. Flertalsforestillingen dukker ikke i andet Tilfælde op to Gange. Sammenligner man „I have" og „he has", kan man heller ikke sige, at de forskellige Personforestillinger dukker op to Gange, hver. Endvidere viser de grammatiske Endelsers Udviklingsgang, at disse er er tilbøjelige til at miste deres oprindelige Betydning, hvilket aabenbart kun kan ske derved, at de gaa over til de akustiske Supplementer, der ikke længere er knyttede til noget tydeligt fremtrædende Moment af Bevidsthedstilstanden, men til denne i Almindelighed. Naar de ved denne Proces efterhaanden har mistet deres oprindelige Betydning, kan de tages ud af den Forbindelse, der har voldt Ulykken, og med den afsvækkede eller forandrede Betydning, de her har faaet, anvendes i andre Forbindelser. I Forbindelsen „Jeg er" betegner „er" Enkeltallet af Præsensformen. Men idet „er" indgaar en akustisk Forbindelse med „Jeg", følger Formen „er" med mekanisk Nødvendighed af „Jeg", uden at Enkelttalsbetydningen behøver at dukke frem. „Er" bliver da blot en Præsensbetegnelse, og kan indskydes ogsaa efter Vi, I og De. Der kan saaledes dannes en ny akustisk Forbindelse „Vi er", der træder i Konkurrence med den hidtil bestaaende „Vi ere". At den første Form maa sejre over den sidste, ligger i Tilbøjeligheden til, naar sproglige Udtryk (her I. P. Sing. og I. P. Plur.) indeholder en Kontrast, da at knytte Forestillingen om det fælles Grundlag for Modsætningerne til overensstemmende Elementer af de sproglige Udtryk og de kontrasterende Elementer til de uoverensstemmende sproglige Elementer, saaledes som det f. Eks. lægger sig for Dagen i Talordenes Udviklingshistorie i forskellige Sprog*), eller i et Tilfælde som den i flere Sprog indtraadte Omdannelse af „Oktober" til „Oktember" ved Kontrast til „September", „November" o. s. v. Naar Thumb og Marbe betegner det som en Gaade**), hvorfor denne Omdannelse er indtraadt i Vulgærlatin, Gammelfransk, Nygræsk og Slavisk, men ikke i Tysk,

*) Eksempler hos A. Thumb og K. Marbe: Eksperimentelle Unters. pg. 54 ff.
**) S. St. pg. 81.

saa er Forklaringen maaske den, at der i de første Sprog har holdt sig en vis Forestilling om Talbetydningen, der ikke kan gøre sig gældende i Tysk. Opfattes Ordenes første Del som forskellige Tal, bliver den sidste Del ganske naturligt Bærer af det fælles, Begrebet „Maaned".

c. Det er ikke her Stedet til at forfølge disse Betragtninger, der fører ind paa Spørgsmaal af speciel sprogvidenskabelig Interesse. Vi vil kun bemærke, at det Bidrag til Forstaaelsen af Sprogets Forandringer, som kan søges i Eksistensen af de rent akustiske Associationers Virkning, ikke synes os at paaskønnes tilstrækkeligt. Efter vor Opfattelse bør dette Forhold være et Hovedsynspunkt for Undersøgelsen af grammatiske Endelsers Forandringer, ligesom man ikke kan forstaa Frasens Væsen og Betydningsudvikling uden at gribe tilbage hertil. — Her drejer det sig imidlertid kun om, hvilken Betydning den rent akustiske Association har for det eksisterende Sprog, og hvad deraf følger med Hensyn til Undervisningen. Spørgsmaalet er da, i hvilken Grad man kan opfatte de grammatiske Endelser som Udtryk for tydeligt fremtrædende Modifikationer af en Bevidsthedstilstand, og i hvilken Grad de er blotte akustiske Led i en bestaaende Lydsammenhæng. Spørgsmaalet behøver ingenlunde i hvert enkelt bestemt Tilfælde at have nogen almengyldig Løsning. Den grammatiske Finfølelse er jo individuelt forskelligt udviklet. Ligesom Barnet i det pg. 114 anførte Eksempel blot opfatter hele Sætningen som en kraftig Tilbagevisning af en Usandhed, fremsat af en Fraværende, medens den voksne knytter en bestemt Mening til de enkelte Ord, saaledes vil ogsaa en grammatisk Endelse kunne have en forskellig Betydning for forskellige Mennesker, eller rettere hos nogle Mennesker have en Betydning, hos andre ingen. Ikke heller kan man afgøre Spørgsmaalet ved en Inddeling af selve Endelserne. Dativendelserne i Tysk udspringer saaledes sikkert af en bestemt grammatisk Opfattelsesmaade, naar Ordet optræder som Hensynsbetegnelse ved Siden af et Objekt. Om derimod de intr. Verber, der styrer Dativ (danken dienen osv.), vir-

keligt staar i noget andet Forhold til Dativen end de sædvanlige trans. Verber til deres Objekt, er højst tvivlsomt. For Danske, der lærer Tysk, er der sikkert ingen Forskel her, og udspørger man en sproglig dannet Tysker, ryster han paa Hovedet, selv om den udspurgte gennem Latin er træneret i Dativforestillinger. Forholdet er sikkert dette, at disse Verber kræver Dativendelser ifølge en rent akustisk Tradition. Hermed kan det imidlertid vel forenes, at Dativendelsen, naar den har indfundet sig, hos grammatisk fint mærkende Personer vækker dunkle Forestillinger om et dertil svarende særligt Forhold. Et lignende Forhold gælder sikkert, naar Dativ styres af Præpositioner. Ved de af Substantiver udsprungne Præpositioner, der styrer Genitiv, er der aabenbart en Overgang mellem Forestillingen om et Ejendomsforhold og det rent akustiske Krav (Anstatt des Königs og statt des Königs). For de Præpositioners Vedkommende, som snart styrer Dativ snart Akkusativ, kunde det synes nødvendigt at antage, at der til den forskellige Kasusendelse dog maatte svare en bestemt Modifikation af Bevidstheden. Men saaledes er det sikkert ikke. „Er trat in die Stube" og er „stand in der Stube" er ikke forskellige derved, at Artiklens Form i det første Tilfælde selvstændigt er knyttet til Forestillingen om en Bevægelse, altsaa en Gentagelse af Forestillingen „trat", og i det andet Tilfælde til Forestillingen om en Hvile; men disse Former optræder som akustiske Led i et sprogligt Udtryk, der fremkaldes som en Enhed, hvori tre Momenter fremhæves for Bevidstheden, hver for sig éngang: Personen, Handlingen og Rummet.

d. Selv om det nu i hvert enkelt Tilfælde ikke kan afgøres med objektiv Sikkerhed, om et grammatisk Forhold er rent akustisk eller svarende til Bevidsthedsmomenter eller kommer i Stand under begge Indflydelser, saa maa man dog regne med akustiske Forbindelsers Eksistens, og Undervisningen maa tilstræbe at skabe saadanne Forbindelser i saa stort Omfang som muligt. Derimod kan man ikke uden videre slutte, at den akustiske Forbindelse fra først af nødven-

digvis bør tilegnes som saadan. Det enkelte Ord kan vi i Reglen ikke tilegne os paa anden Maade; vi maa blive ved at gentage Lydforbindelsen, til den hænger sammen „af sig selv"; thi de enkelte Lyd frembyder intet Holdepunkt for Hukommelsen udover deres indbyrdes Sammenhæng. Men dette kan ikke siges om Leddene i de grammatiske Forbindelser. Imidlertid er der dog Former, under hvilke den rent akustiske Indøvelse med nogen Ret er blevet bragt til Anvendelse i større Omfang, nemlig ved Indøvelse af Konjugationer og Deklinationer gennem systematisk Fremsigen.

Disse Øvelser er imidlertid hos Nutidens Teoretikere ikke synderligt velsete. Man spørger om, hvad Nytte den meningsløse Fremplappren af Bøjningsrækker gør. Dels forekommer Ordene jo aldrig i den Orden, hvori de saaledes opstilles, og dels knytter Eleverne erfaringsmæssigt ingen Forestillinger til de opramsede Former. Men derpaa gaar dog Sprogundervisningen ud, at Lydforbindelse sammenknyttes med Betydning.

Hvor rigtig end denne Tankegang umiddelbart synes, saa drives man dog i Praksis ideligt tilbage til Bøjningsøvelser. Er disse nu blot den Fortvivledes Halmstraa? Nej, for en Betragtning ud fra det her foreliggende Synspunkt maa man hævde følgende: Ved Bøjningsøvelser — selv hvor Eleven ingen Betydning knytter til Ordene — opnaas Indøvelsen af akustiske Klangbilleder, der naturligvis først faar deres egentlige Betydning, naar de vokser sammen med et bestemt Forestillingsindhold, men dog forbereder Indtrædelsen af denne Forbindelse, idet der skabes en flydende og sikker Lydsammenhæng, der har gode Betingelser for at tage Konkurrencen op med andre nærliggende Former. Man kan ogsaa ved grammatiske Formers Tilegnelse benytte teoretiske Henvisninger, som naar man f. Eks. gør opmærksom paa, at 2den Person af Verbet i Tysk i Reglen ender paa st. Dette kan være en Hjælp for Begynderen. Men Sprogbeherskelsen kræver, at et „Du" umiddelbart vække Forestillingen om et „-st" som sit Supplement, og det opnaas ved Konjugationsøvelsen. Dette Moment træder saameget stærkere frem ved Modsætningen til de Endelser, som kræves af de øvrige Pronominer.

Den velbekendte Øvelse at lade Eleven fremsige Hov
tider særligt af uregelmæssige Verber vækker af den Gru
let Tvivl om sin Nytte, fordi det her ofte er ganske evide
at Eleven ikke knytter den mindste Forestilling til Oprer
ningen. Selv om man flere Gange har gennemgaaet de ty
uregelmæssige Verber med en Mellemskoleklasse, kan Sit
tioner som følgende med største Lethed indtræffe; ja man
forud meddele en Elev, at den rimeligvis vil indtræde om
Øjeblik, uden at han dog ikke kan forhindre det. Lære
spørger: Hovedtiderne af „nehmen"? Eleven svarer: „Er nim
er nahm, er hat genommen. Læreren: Hvad hedder saa: „
har taget Stokken?" Eleven: Ich habe den Stock geneh
Læreren: „Galt! Hovedtiderne!" Eleven repeterer disse rig
og forbedrer derefter sin Oversættelse til: „Ich habe
Stock genahmen". — Og saaledes kan man fortsætte og
naa Former som genommt, genahmt, genehmen, saa at
synes ganske uafhængigt af Elevens Viden om Hovedtider
hvorvidt den rigtige Form findes eller ikke. Men heraf
man dog ikke slutte, at Tilegnelsen af de akustiske Bille
„Er nimmt, er nahm, er hat genommen" og denne akust
sammenhængende Ramse ingen Betydning kan faa for Elev
Men man opnaar den Belæring, at det er en Kunst for
at benytte det saaledes tilegnede, og at der til Fremsigel
af Hovedtider, ogsaa naar den er fejlfri, bør knyttes Øvel
i at benytte disse som Udtryk for Forestillinger*). Ud
praktiske Erfaringer maa det hævdes, at netop Øvelsen i
fremsige Hovedtider i Længden er meget værdifuld, selv
dens Frugter i Reglen ikke kan plukkes umiddelbart.

e. Med Hensyn til Indøvelsen af syntaktiske Fænome
er det derimod paa Grund af Tilfældenes indviklede Na
i Almindelighed ikke tilraadeligt at gaa ud fra rent akusti
Forbindelser, selv hvor disse for den, der behersker Sp

*) Noget kan allerede opnaas i denne Retning ved at vænne Ele
til at indskyde bestemte Tidsangivelser saasom „heute", „gestern"
hvorved det bliver vanskeligere for Eleven ganske at slippe Tidsfore
lingen.

get, maa antages at være af overvejende Betydning. Ved Præpositioner, der altid styre samme Kasus, kunde man vel benytte en Slags Bøjningsmønstre f. Eks.: Ohne den Mann, ohne die Frau, ohne das Haus, ohne die Männer osv. Men naar Præpositionerne styrer forskellige Kasus, maa man gaa tilbage til de Forhold, under hvilke de forskellige Kasus optræder, for saaledes at bringe de rette Forbindelser i Stand, selv om det vistnok ogsaa her forholder sig saa, at Kasusendelserne ikke direkte fremkaldes af Betydningsmomenter, men er rent akustiske Krav til de Forbindelser, hvori de forekommer. Fra Undervisningens Synspunkt vil det overhovedet være rigtigst fra først af at forbinde de grammatiske Endelser med Betydningsforestillinger i saa høj Grad som muligt for straks fra Begyndelsen at gøre en rigtig Sætningsdannelse mulig, hvorved efterhaanden i Forhold til Øvelsens Omfang de lydlige Momenters selvstændige Forbindelse kan gøre sig gældende. Uden syntaktisk Analyse kan der let indsnige sig falske Vaner. Naar f. Eks. Elever, der lærer tysk, meget hyppigt sætter ethvert Substantiv, der følger umiddelbart efter Verbet i Akkusativ, men ikke gerne vil sætte et Substantiv, der kommer foran Verbet, i Akkusativ, beror dette i Almindelighed slet ikke paa nogen Analyse, men paa tilvante Klangfornemmelser, hentede fra den normale Ordstilling, hvor man hører „der", foran og „den" efter Verbet.

Hvorledes den indfødte behersker sit Sprog, om akustiske eller Betydningsmomenter i de enkelte Tilfælde er overvejende, og hvorvidt han kan siges at benytte Regler eller ikke, kan naturligvis kun have Betydning med Hensyn til Bestemmelsen af det Maal, Sprogundervisningen bør tilstræbe, men kan ikke, som man undertiden synes at mene, anvendes som Norm for Fremgangsmaaden ved Udlændingens Undervisning. Overfor de egentlige Teoretikere er der ganske vist næppe Grund til at fremhæve dette Synspunkt. Men i Praksis kan man nok møde uklare Forestillinger om den analyserende Grammatikundervisnings Unyttighed, som hænger sammen med den delvis rigtige Opfattelse, at den, der taler sit eget Sprog, er uafhængig af grammatiske Lærdomme. Overfor

Talen. Man kan, som Wundt siger, naar Sætningen paab
gyndes, have en bestemt om end i Enkelthederne dunk
Forestilling om, at Sætningen er lagt til Rette; Forudsætni
gen for det Ord, der begynder Sætningen, kan være
andet Ord, der først senere nævnes. Men den Enhed, d
gør sig gældende i Sætningen, maa dog aabenbart væ
af en noget anden Beskaffenhed end den, der lægger sig f
Dagen i Ordet. Den Enhed, Ordet frembyder, beror paa d
lydlige Forbindelse af Elementer, der hver for sig ingen B
tydning medfører, men kun i deres Forening er knyttede
en saadan. Sætningen falder derimod i enkelte Dele af sel
stændig Betydning (Ordene), hvis Forbindelse frembyder ue
deligt mange Muligheder og i hvert enkelt Tilfælde er
hængig af den Bevidsthedstilstand, der skal bringes til Udtry
Om ogsaa Sætningen dannes med umiddelbare Selvfølgeli
hed ligesom det enkelte Ord, maa det derfor dog være h
andre psykologiske Forudsætninger, der herved gør sig gæ
dende. De Forestillingsforbindelser, der former Sætninge
maa have deres Rod i de enkelte Begrebers Forhold
hverandre; det er de enkelte Lydgruppers (Ordenes) Bety
ning, der bestemmer Arten af deres indbyrdes Forbindel
og ikke en blot lydligt indøvet Rækkefølge. Dog er der Ove
gange mellem Orddannelse og Sætningsdannelse. I Forhold
mellem Stamme og Endelse eller de enkelte Bestanddele
et sammensat Ord gør der sig sikkert indenfor Ordet
rudimentær Bestræbelse gældende for at forme Ordet efte
begrebsmæssige Hensyn; paa den anden Side kan hele Sæ
ninger ved hyppig Gentagelse antage Ordkarakter derved,
det egentlige Baand mellem Delene bliver den lydlige In
øvelse.

Det er herved ligesom i den anførte Udtalelse af Wun
forudsat, at Sætningen frembyder en Forbindelse af Ord. M
Sætningsbegrebet kan dog ikke indskrænkes til Ordforbi
delser; ogsaa det enkelte Ord kan repræsentere en Sætnin
„Amavi" er en Sætning ligesaavel som „jeg har elsket"; Imp
rativen „Gaa!" føles som en Sætning. At Sætningen, na
den bestaar af en Række Led, fremtræder for Bevidsthed
som en før Udsigelsen foreliggende Enhed, kan derfor ik

være bestemmende for selve Begrebet Sætning. Men spørger man om, hvad en Sætning da egentlig er, finder man ikke let en tilfredsstillende Besvarelse, idet de givne Definitioner er for ubestemte eller indfører Begreber, der er ligesaa dunkle som det, der skal forklares. I „Synspunkter for dansk Sproglære"*) siger saaledes Wiwel: „En Ordforbindelse med dette ejendommelige sammensluttede og afsluttede Præg, som et Ord af denne særegne Slags (Verbet) giver, kaldes i Grammatiken for en Sætning." Ikke meget forskellig herfra er den af Delbrück givne Definition: „Ein Satz ist eine in artikulierter Rede erfolgende Äusserung, welche dem Sprechenden oder Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint."**) Der siges i disse Definitioner ikke, hvad det afgørende er, det, der frembringer Fornemmelsen af et sammenhængende, afsluttet Hele, og hvis Ikketilstedeværelse ophæver denne Fornemmelse. Andre søger dette i Forestillingernes indbyrdes Forhold. Saaledes siger Sütterlîn: „Der Satz ist der in gegliederter Lautgebung erfolgende Ausdruck einer Vorstellung, einer Vorstellungsmasse, oder auch zweier Vorstellungsmassen, der dem Sprechenden und dem Hörenden als ein zusammenhängendes und abgeschlossenes Ganzes erscheint". Denne Definition giver ganske vist strengt taget ikke mere end Delbrücks, da enhver sproglig Foreteelse maa være Udtryk for Forestillinger eller Forestillingsforbindelser. Men ved at fremhæve disse, skal det dog vel antydes, at det egentligt er de tilgrundliggende Forestillingers Natur, der gør det rimeligt at opfatte det udsagte som et sammenhængende og afsluttet Hele. Hos Wundt lægges ialtfald Vægten paa Forestillingsenheden, naar det hedder: „Ein Satz ist der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zu einander gesetzten Bestandteile."***) Det ses imidlertid let, at der ved Indførelsen af Begrebet „Gesamtvorstellung" intet er sagt, hvis man ikke kan støtte sig til en bestemt Opfattelse af dette Begreb,

*) pg. 24.

**) Grundfragen der Sprachforschung pg. 136. S. St. pg. 137.

***) Delbrück: Grundfragen der Sprachforschung pg. 140.

hvorved det begrænses saaledes, at den vilkaarlige sproglige Leddeling deraf nødvendigvis maa resultere i en Sætning. Men en saadan Begrænsning kan man næppe naa til uden ved at bevæge sig i en Kres og bestemme „Gesamtvorstellung" som den psykologiske Enhed, der egner sig til at ligge til Grund for en Sætning, og hvis Eksistens bevises ved denne. Wundts Indførelse af Begrebet „Gesamtvorstellung", som er bleven sammenstillet med „Kolumbus' Æg"*) beror derfor sikkert paa et fundamentalt Fejlsyn.

Bagved den i Sætninger udformede Tale ligger ganske vist en Gruppering af Bevidsthedsindholdet i Totalanskuelser, hver med sit betydningsfulde Indhold og sit Centrum i en særlig følelsesbetonet Forestilling. Vi søger successivt at fastholde bestemte Udsnit af Forestillingslivet, som, idet de fastholdes, oplyses ved Opmærksomhedens analyserende Virksomhed og kan give Anledning til en Sætning eller Sætningsforbindelse. Den for en enkelt Sætning tilgrundliggende Totalanskuelse træder tydeligst frem som noget relativt afsluttet, naar den talende ved et ydre Indtryk eller en tilfældigt opdukkende Tankeforbindelse er bragt ind i en helt anden Skure end den, hvori Tankegangen hidtil har bevæget sig, som naar Vielgeschrey ved tilfældigt at kaste et Blik ud af Vinduet midt i sit Diktat udbryder: „Saa er nu ikke Hønsene kommet ind i Køkkenet igen!" I et sammenhængende Tankeforløb glider derimod de forskellige Totalanskuelser eller Forestillingsafsnit mere over i hverandre, uden at det altid er muligt at trække skarpe Grænser. Naar Vielgeschrey efter det anførte tilføjer: „Det er mig en forbandet Pige den Kokkepige!" saa er han gaaet over til en ny Totalforestilling, hvori Kokkepigens Mangler er Hovedstykket, men hvori dog utvivlsomt den foregaaende Totalforestilling, Hønsenes utilladelige Indtrængen i Køkkenet, endnu er indbefattet om end dunklere end ved den første Sætning. Ikke heller er det altid muligt under selve Analysen at vedligeholde den enkelte Totalforestilling som et i sig afsluttet og afgrænset Hele; den

*) L. Sütterlin: Das Wesen der sprachlichen Gebilde pg. 144.

forandrer let sin Karakter, dels ved selve Analysen*), hvorved de oprindeligt givne Træk kan træde i et nyt Forhold til hverandre og maaske sprænge Enheden, dels ved opdukkende Associationer. Ved „Totalanskuelse" kan man derfor ikke forstaa et Led af Forestillingsløbet, som ved en indre Nødvendighed danner en Enhed i Modsætning til andre lignende Led, og som ved at ligge til Grund for Sætningen er bestemmende for dennes Begreb. Om end en vis af Forestillingsindholdets egen Natur udspringende Gruppering er nødvendig for det tænkende Menneske i Modsætning til en ubunden Jagen af løst associerede Forestillinger — selv hvor der slet ikke tales eller tænkes i Ord —, saa er det dog ogsaa muligt, at selve Bestræbelsen for at danne Sætninger kan virke tilbage paa Forestillingsindholdets Gruppering, saa at det i saadanne Tilfælde bliver Sætningsdannelsen, der ligger til Grund for Dannelsen af Totalanskuelser, og ikke omvendt. Det viser sig jo da ogsaa hyppigt nok ved Oversættelse, at man er nødt til at indskrænke eller udvide Sætningernes Antal, uden at Forestillingsindholdet kan siges at være ændret, medens man maaske nok kan sige, at der ligger en ny Gruppering af Indholdet til Grund. Men heller ikke dette er altid nødvendigt. Indenfor Sætningsenheder — særligt saadanne, der indeholder Participialkonstruktioner eller relative Bisætninger, vil man ofte med god Grund kunne tale om flere Totalanskuelser, der vel kan siges at indordne sig under en højere Enhed, men dog ikke er absolut forskellige fra en saadan og efter ganske vilkaarlig Bestemmelse kunde udtrykkes i særskilte Sætninger. Men endnu ubestemtere bliver Totalanskuelsens Forhold til Sætningen, naar man betænker, at en Sætning ofte forudsætter to Totalanskuelser, der i væsentlige Punkter ophæver hinanden. Dette gælder ikke blot om nægtende Sætninger, men ogsaa om mange futuriske Sætninger, hvor det drejer sig om en Forandring af det, der tænkes nærværende. Ordene: „Det Barn, som kravler derhenne paa Bænken, falder ned om et Øjeblik" indeholder to tydeligt modsatte Totalanskuelser, hvilket ikke ændres, om man lader

*) Se Høffding: Det psykologiske Grundlag for logiske Domme pg. 356.

den relative Sætning udgaa, idet dennes Indhold alligevel forudsættes i Bevidstheden. Hvis man nu vilde sige, at i saadanne Tilfælde er to oprindeligt selvstændige Totskuelser, der som Grundlag for Sætningen her er sammsmeltede til én, vilde det kun belyse Ubestemmeligheden Vilkaarligheden af Begrebet Totalanskuelse endnu tydeli

At lade Sætningen være Udtryk for en Totalanskuels Gesamtvorstellung — fører saaledes ikke til noget. Men hledes forholder det sig da med de „logische Beziehung Kunde man muligvis bestemme Sætningen alene ved at hsig til disse? Næppe! Thi der ligger jo ikke i Angivels Forestillingsmomenternes indbyrdes logiske Forhold noge nødvendigvis fører til saadanne i sig selv afsluttede Talea som Sætningerne nu engang udgør. —

Enhver sproglig Ytring forudsætter visse logiske Optioner. Det er ikke tilstrækkeligt, at der blot foregaar en mærksomhedsanalyse af Bevidsthedsindholdet, hvorved dMomenter udhæves i Modsætning til hverandre. For at et enkelt Ord kan udsiges, maa der fældes en Dom, ved hvilken et for Opmærksomheden fremtrædende Mom Identitet med en benævnt Almenforestilling konstateres. en bestemt given Blomst fremkalder Benævnelsen „Rer det jo ikke det umiddelbare Indtryk, der betegnes her men dette Indtryks Overensstemmelse med et i Forvejestedeværende Begreb, hvortil Benævnelsen hører, der slaas. Naar vi betegner os selv som „maalløse“ overfo os mødende Fænomen, vil dette (forsaavidt der ikke tæpaa en mekanisk Lammelse af Taleorganerne) sige, aikke kan identificere Fænomenet med nogen os bekendt nævnt Klasse af Forestillinger; vi kan ingen Dom fæl Talens Løb foregaar imidlertid den dømmende Virkson paa dette Punkt almindeligvis saa hurtigt, at vi ikke blive den bevidst; dette sker kun i saadanne Tilfælde, hvor kan være nogen Tvivl om Valget af den rette Betegnelse et Fænomen.

Foruden de Domme, hvorpaa Anvendelsen af de enl Ord beror, kræves der til et sammenhængende sprogligt tryk én eller flere Domme, hvorved de i Bevidsthedsanal

adskilte Begreber atter forbindes i det med Totalforestillingen overensstemmende Forhold, hvad Wundt kalder, at Bestanddelene sættes i „logische Beziehungen". Naar jeg saaledes siger: „Hesten er sort", fastslaas Forholdet mellem de benævnte Begreber først gennem to Domme: [1]) at Hesten er en i Udsigelsens Øjeblik eksisterende Hest, [2]) at den eksisterende Hest er en sort Hest. Det kan være rimeligt at betegne den sidste Række af Domme som Subsumtioner. Fra Logikens Standpunkt kan Navnet vel være ligegyldigt. Men fra et psykologisk-grammatisk Synspunkt har denne Betegnelse nogen Værdi, fordi man derved kan betegne, at Bevægelsen sker fra en given konkret Forestilling (Subjektet) til en mere abstrakt Klassebestemmelse (Prædikatet), under hvilken hin angives at falde ind. Det grammatiske Subjekt er den konkrete Forestilling, der efter at være begrebsmæssigt identificeret og benævnt, derefter nærmere bestemmes som faldende indenfor én eller flere relativt abstrakte Begrebers Omraade. Saaledes ogsaa, naar det tilsyneladende er to lige konkrete Forestillinger, der staar som Subjekt og Prædikat, idet den som Prædikat optrædende er den almindelige Forestilling om Tingen, der omfatter Subjektet i mange andre Fremtrædelsesformer end den i Øjeblikket foreliggende. „Den Dreng dér er jo Kristian!" Her er „Kristian" Betegnelsen for et Begreb, hvorunder den samme Dreng kan henføres ikke blot i det nærværende Øjeblik, men paa mange andre Tider og Steder.

Om et sammenhængende sprogligt Udtryk er man utvivlsomt berettiget til at sige, at Leddene fremtræder i deres logiske Forhold til hverandre. Den grammatiske Konstruktions Formaal er netop gennem vedtagne Former at muliggøre Erkendelsen af de logiske Forhold. Selve Formerne er fra Logikens Standpunkt ligegyldige og skyldes en tilfældig psykologisk Proces. Derved berører Grammatik og Psykologi hinanden, at grammatiske Udtryksformer for den logiske Tankeforbindelse udvikler sig paa praktiske psykologiske Forholds Grund. Men den grammatiske Side træder atter i Modsætning til den psykologiske derved, at det grammatisk set væsentligt kun

drejer sig om at fastslaa de logiske Forhold. Hvad der gr
matisk set er Udgangsforestilling (Subjekt) og Prædikat,
høver ikke at være dette psykologisk set. Der indtræder h
pigt en Uoverenstemmelse saaledes, at det grammatiske P
dikat ikke falder sammen med, hvad der højst uheldigt
tegnes som det „logiske Prædikat",*) men burde hedde „p
kologisk Prædikat" eller „Interesse-Prædikat", det man eg
ligt ønsker at udsige om en Ting. Forstaaelsen tilvejebrin
derfor ved Betoningen; det psykologiske Prædikat beto
Undertiden er ogsaa Ordstillingen herved af Vigtighed.

Grammatisk set interesserer det slet ikke, hvorfor
Ytring overhovedet fremsættes, hvad det egentlig er,
talende vil gøre opmærksom paa; det grammatiske Hen
er tilfredsstillet, naar Begrebernes indbyrdes *logiske* Forh
træder tydeligt frem. Enten jeg siger: „Hesten er *sort*", e
„*Hesten* er sort", bliver det logiske Forhold mellem de
nævnte Forestillinger ganske det samme. Fra hvilken S
det har Interesse for mig at konstatere dette Forhold,
kun psykologisk Betydning. Det i Sætningen fastslaaede l
hold mellem Subjekt og Prædikat beror utvivlsomt paa
Stivnen af oprindeligt friere Udtryksformer, fremkaldt af
Stræben efter Midler til med Sikkerhed at betegne For
dene fra den rent logiske Side. Det er derfor naturlig
Videnskaberne Grammatik og Logik fra først af har st
i en nøje Forbindelse indbyrdes, og at man har overvurd
den logiske Betydning af de grammatiske Former. Over
deringen indtræder, naar man glemmer, at de grammat
Konstruktionsformer beror paa Sprogbrugens tilfældige
og for Logikens Skyld godt kunde tænkes erstattede af
andre, naar blot disse vedtægtsmæssigt fastsloges.

---

*) Höffding: Det psykologiske Grundlag for log. Domme: Pag. 377.
logiske Prædikat er den psykologiske terminus ad quem." Naar det nu
hos (pg. 387) siges „Forskellen mellem Subjekt og Prædikat taber sin
teresse, saasnart Dommen er formuleret med tilstrækkelig Bestem
Heri ligger Berettigelsen af de Forsøg, der er gjorte paa at formulere
Domme som Identitetsforhold etc.", hvorfor saa ikke opgive Betegne
„logisk Prædikat" helt?

Det Middel, hvorpaa Sætningskonstruktionen først og fremmest beror, er Udviklingen af Ordklasser, hvorved der skelnes mellem mer eller mindre abstrakte Betegnelser, og mellem indbyrdes afgrænsede Omraader af Abstraktioner, saaledes at det bliver lettere overskueligt, hvorledes de forskellige Begreber forholder sig som indbyrdes Bestemmelser. Der udvikler sig Ordklasser, der særligt egner sig til Subjekter (Substantiver), til Prædikater for Substantiver (Verber og Adjektiver), til Prædikater for Verber og Adjektiver (Adverbier), og saadanne, som ved at knyttes til Ord af andre Ordklasser gør disse egnede til at optræde som Prædikater (Præpositioner), eller som indeholder Bestemmelser til Forholdet mellem Ord indbyrdes eller Sætninger indbyrdes (Konjunktioner).

Naturligvis forstaas i denne Sammenhæng ved Prædikat kun grammatisk Prædikat, og derved tænkes atter paa enhver nærmere Bestemmelse af et mere konkret Begreb ved et mere abstrakt, om ogsaa dette ifølge sin Stilling maa betegnes som attributivt, idet enhver Bestemmelse, naar Sætningsformen foreligger, dermed er fastslaaet som Prædikat til et Subjekt.

c. Men ihvorvel det nu saaledes er rigtigt nok, at Begrebernes logiske Forhold træder frem i Sætningen, saa kan dog heller ikke dette siges at være det afgørende for Sætningens Eksistents; thi det samme gælder ogsaa om Ytringer, der ikke har Krav paa at kaldes Sætninger. Ordene: „Den græsædende Hest" er ingen Sætning, skønt Begrebernes logiske Forhold er klart nok, og skønt de for den Sags Skyld ogsaa kan siges at svare til en „Gesamtvorstellung". Forsaavidt indeholder Ordene akkurat det samme som: „Hesten æder Græs". Forskellen er aabenbart kun den, at vi i sidste Tilfælde paa Grundlag af Ordforbindelsens særegne Art føler os berettigede til at antage, at den talende — med Rette eller Urette — vil fastslaa denne Totalforestilling som gældende for sit Vedkommende.

Efter vor Opfattelse maa man da definere Sætningen saaledes: En Sætning er et Ord eller en Forbindelse af Ord svarende

til et vilkaarligt (om end ofte sig naturligt frembyder
Udsnit af Bevidstheden, der gennem en vedtagen Form
kendegiver, at den talende tillægger det ved Konstruktio
angivne logiske Forhold mellem benævnte eller underfors
ede Begreber Gyldighed.

Naar Sætningens Væsen saaledes beror paa konstruk
Forhold, vedtagne grammatiske Former for Begrebsforbin
sens ydre Fremtræden, kan der selvfølgeligt kun tales
Sætninger, hvor der foreligger Ord i strengere Forstand
Lydforbindelser svarende til Begreber. Interjektioner kan
tegne den talendes Forhold til et Bevidsthedsindhold dras
nok og i Praksis ofte erstatte Sætninger; men de kan i
betragtes som Sætninger, da de ikke svarer til tydelige
greber og ikke kan indgaa grammatiske Forbindelser. „F
udtrykker nøjagtigt det samme som: „Jeg føler Afsky", n
kan dog kun betegnes som Sætningsækvivalent, ikke som
Sætning. Heller ikke staaende Forbindelser, hvis Led u
drager sig grammatisk Analyse, kan betegnes som Sætning
„Fy dig an, din Gris!" kan saaledes ikke kaldes en Sætn
da Leddenes indbyrdes Forhold er ganske ubestemmeligt. M
det er iøvrigt klart, at der maa være en Overgang mellem
frie Ytringsform og den bundne Sætningsform. Sætnin
formen, der beror paa det i Grammatiken samlede Syst
af Vedtægter, maa være Produktet af en lang Udvikling
en løsere og ufuldkomnere Udtryksmaade, som der ikke
nogen Grund til fuldstændig at fortrænge, og som næppe he
lader sig fortrænge. Saaledes erstattes i mangfoldige Udr
den manglende Sætningsforms Betydning for Forstaaelsen
strækkeligt ved hele den givne Situation, der nødvendigt m
fører en bestemt Opfattelse.

Som et Grænsetilfælde mellem Sætningen og det u
stemte Udraab kan man anføre Vokativerne, ialtfald fors
vidt de har en eller anden Kasusbetegnelse. Naar man fø
sig noget utilbøjelig til at sætte Vokativen i Række med
mindelige Sætninger, ligger det deri, at Verbet ialtfald i
indogermanske Sprog i Almindelighed er af saa overvejer
Betydning for Sætningsformen, at denne synes knyttet

Verbets Forekomst eller ialtfald til Muligheden af dets Forekomst, idet man nok kan finde sig i undertiden at betragte det som underforstaaet som f. Eks. Verbet esse i mange latinske Sætninger. Imperativer — selv om de optræder isolerede — er der ingen Grund til at nægte Sætningskarakteren. Naar man betænker sig overfor disse, er det fordi man i Almindelighed finder en Flerhed af Begreber udtrykt i Sætningen, saaledes at baade Subjekt og Prædikat er betegnet. Men selv om Subjektet for en Imperativ ikke er betegnet, kan det jo i Følge Sagens Natur ikke være tvivlsomt. En Imperativ betegner — I Modsætning til Interjektionen — virkelig et bestemt Forhold mellem bestemte Begreber, angiver derhos, at den talende tillægger dette Forhold Gyldighed, og har saaledes Sætningens Grundkarakter.

Spørgsmaalet om, hvilke Ytringer der har Sætningskarakter, vanskeliggøres iøvrigt ogsaa derved, at Talen ofte benytter Sætningsrudimenter, der ved hyppig Brug kan antage Karakter af afsluttede Sætninger. Saaledes er dog vel den historiske Infinitiv paa Latin oprindelig en rudimentær Sætningsform, der beror paa Udeladelsen af et Infinitiven styrende Verbum, men har faaet Gyldighed som en i sig selv afsluttet Sætning. Derimod føles saadanne Forbindelser som „Mene incepto desistere victam" som elliptiske, idet Tanken her ikke slaar sig til Ro uden en supplerende Forestilling, paa hvilken Forstaaelsen egentlig beror.

At det afgørende Moment for Sætningsbegrebet ikke er andet end Bestræbelsen for at finde et Middel, hvorved den talende fastslaar sit Forhold til et vist Forestillingsindhold, træder maaske tydeligst frem ved de saakaldte upersonlige Sætninger. Thi her er i Virkeligheden ikke Tale om nogen Analyse af en Totalforestilling, ingen Adskillelse mellem Subjekt og Prædikat. Ordet „Lyn" udtrykker ganske det samme som: „Det lyner". Den paagældende Forestilling er i sidste Tilfælde ikke mere analyseret end i første Tilfælde. Adskillelsen mellem Subjekt og Prædikat er en grammatisk Fiktion, der benyttes for at kunne bringe Sætningsformen til Anvendelse, hvorved den talende opnaar ikke blot at vække Forestillingen om et Lyn,

men tillige at tilkendegive, at han tillægger Lynets Foreko
i et givet Øjeblik Realitet. —

Naar vi nu udfra denne Opfattelse af Sætningens Na
spørger om, hvilken Betydning der kan lægges i at betra
Sætningen som en Enhed, saa kan der herved tænkes
to forskellige Forhold. Sætningen danner for det første e
sig selv afsluttet Del af Talen, hvis Led — om der er fl
— indbyrdes er nødvendige for hverandre eller i det mind
udfylde hverandre. Det er iøvrigt klart, at, naar Sætningen s
ledes betragtes som en konstruktiv Enhed, kan man ikke ske
mellem Hovedsætninger og Bisætninger paa den gængse Maa
„Bisætningen" er overhovedet ingen Sætning, men kun
Sætningsled, der i sin Form nærmer sig til den fuldstænd
Sætning og vel ogsaa i Reglen har udviklet sig af den
„Hovedsætningen" er heller ikke en Sætning, der fremko
mer ved Subtraktion af en Periodes Bisætninger, men li
ledes kun et Sætningsfragment, der antyder en Sætnin
plan, der maa udfyldes for i egentlig Forstand at kunne k
des Sætning.

Men ved Sætningens Enhed kan man dernæst og
tænke paa dens psykologiske Tilblivelsesmaade hos den
lende. Det var Wundts Skildring af denne Enhed, vor
tragtning af Sætningen gik ud fra. At Sætningen er tilre
lagt for den talendes Bevidsthed, inden de enkelte Ord
tales, maa betragtes som givet. For den, der taler sit e
Sprog, knytter Sætningskonstruktionen sig umiddelbart
Tanken ligesom Ordet til den enkelte Forestilling. Forskel
maa være den, at Ordet beror paa en Række rent lydl
Associationer, der er tilbøjelige til at fuldbyrde sig uden
gen Bevidsthed om Enkelthederne under Indtryk af en
stemt Forestilling, medens Sætningen beror paa Erkendels
af det logiske Forhold mellem de til Ordene svarende
greber og Anvendelsen af vedtagne Midler, hvorved di
Forhold bringes til Kundskab. Om end Sætningen konst
eres nok saa ubevidst, maa Konstruktionen dog i sidste
stans bero paa Virkningen af grammatiske Begreber.
vejebringelsen af en Sætning forudsætter en Sammenfat

af Begreber og tilsvarende Ord, der ordnes ved de grammatiske Forestillinger og forud maa være tilstede som Materiale for disse, selv om Ordene som Lyd først bliver bevidste under Sætningens Udsigelse. At Sætningen fremtræder i Bevidstheden som en Enhed, vil i Virkeligheden kun sige, at det Arbejde med at ordne Begreber og Ord paa den for Udsigelsen nødvendige Maade, som uundgaaeligt maa finde Sted, forløber saa hurtigt, at dets Enkeltheder ikke bliver Genstand for bevidst Opmærksomhed og ikke synes at kræve nogen maalelig Tid.

Sætningsenheden tilvejebringes altsaa paa en anden og mere kompliceret Maade end Ordenheden. Men naar det hertil fornødne Arbejde har fundet Sted, er Sætningsenheden utvivlsomt forsaavidt beslægtet med Ordenheden, som der ved Sætningens Udsigelse ikke behøver at være nogen streng Tilknytning til Tankeindholdets Enkeltheder. Ja det forholder sig vel i Almindelighed saaledes, at vi i sammenhængende Tale allerede er i Færd med at planlægge den følgende Sætning, medens vi udtaler den foregaaende. Dennes Udsigelse forstyrres ofte ved Bevidstheden om ikke at have det følgende parat. Talen beror paa Udførelsen af en Række planlagte Bevægelser, der under selve Udførelsen i det væsentlige overlades til sig selv. Det samme finder iøvrigt Sted ved mange andre sammensatte Bevægelser, der beror paa Indøvelse, ogsaa hvor de ikke i stræng Forstand foregaar automatisk, saaledes som tidligere omtalt ved Skrivning. Selv mere sammensatte Handlinger udfører vi ofte i Tilfælde af Distraktion uden direkte Bevidsthed om den oprindelige Mening dermed. Men da saadanne Handlinger savner Kontrol, kan de naturligvis let ledes paa Afveje. I Talen gør dette sig gældende i de mangfoldige Fortalelser, som navnlig hurtig Tale fremkalder, og som den talende ikke altid selv bemærker. Naar en Foredragsholder f. Eks. siger: „Vor Skole lider efter min *Mangel* af to Ulæmper", saa kan dette næppe forklares ved, at Begrebet „Mening" fejlagtigt fremkalder Ordet „Mangel"; dette Ord opstaar derimod ved en Association til „lider" paa et Tidspunkt, da Begrebet „Mening" ikke længer foresvæver Taleren.

I en vis Forstand kunde man derfor have Lov til at hæ
at man i Almindelighed ikke tænker sig noget ved det,
siger, at Talen er en Akt af Tankeløshed. Og dette fork
maaske noget Tilbøjeligheden til at tillægge Talen en
dreven Betydning for Tanken og navnlig reducere Bev
hedsindholdet af abstrakte Begreber til det repræsenter
Ord. Thi ved at reflektere over, hvad der er foregaaet i
Udsigelsens Øjeblik, kan det vel synes, at der intet har
ligget for Bevidstheden, der svarer til de enkelte Ords
tydning; at der dog har ligget en Totalitet af Bevidsth
elementer til Grund, maa man imidlertid anse for givet
mere konkrete af disse er det nu let at rekonstruere:
man sagt „Flaske" eller „Glas", har man vel samtidigt
stillet sig en Flaske eller et Glas; men ved mere
strakte Begreber kan det være vanskeligere at faa fat
tydelige Forestillinger, hvis Tilstedeværelse man da kan
forledes til at benægte. Ad denne Vej — ved at overse Af
den mellem Sætningens Dannelse og dens Udsigelse —
det rimeligvis, at A. Messer*) kommer til det Resultat, at
dene i Reglen ligefrem erstatter (vertreten) Begreber
Bevidstheden. Til denne Overvurdering af Ordet som Re
sentant for Bevidsthedsindholdet bidrager vel ydermere
Omstændighed, at ogsaa Opfattelsen af Sætningen almindel
sker med en saadan Hurtighed, at den hørende ikke bl
sig Enkelthederne klart bevidst, men kun Totaliteten. D
ses af de hyppige Tilfælde, hvor vi umiddelbart efter at
hørt eller læst en Sætning aldeles ikke er i Stand til at
give dens Form, men kun Indholdet, og derfor ved
givelsen opløser Totalforestillingen paa en helt ny Maade
Anvendelsen af andre Ord. Det falder derfor ogsaa ofte
tere at opfatte Meningen af Tale i et uvant Sprog ved at
Sætningen virke paa sig som Helhed uden Forsøg pa
fastholde de enkelte Ord, fordi man her i særlig Grad
ner Kraft og Øvelse til samtidigt at rekonstruere Enheder
gøre sig Enkelthederne klart bevidst.

*) A. Messer: Kritische Untersuchungen über Denken, Spreche
Sprachunterricht pg. 28.

d. Hos Tilhængerne af Sprogundervisningens radikale Reform er man utvivlsomt noget tilbøjelig til at lægge for megen Vægt paa Enheden i Sætningsdannelsen, hvorhos Betragtningen af det praktisk foreliggende Forhold mellem Sætning og Ord forstyrres noget ved Indblandingen af Hensyn til den *historiske* Udvikling af dette Forhold. Hos Eggert*) hedder det saaledes: *„Der Satz ist die primäre, das Wort die sekundäre Vorstellung.* Wir bilden nicht den Satz als eine mosaikartige Verbindung von einzelnen Wörtern, sondern umgekehrt erst durch die Zergliederung des Satzes gelangen wir im Laufe der natürlichen Spracherlernung zur Vorstellung von Wörtern. Nur wenn wir durch vielfache Übung daran gewöhnt sind, durch unser Denken den Satz zu zergliedern, vermögen wir das Wort seiner Form und Bedeutung nach als selbständiges Ganze zu erfassen. Für den Naturmenschen und für das Kind ist das einzelne Wort noch kein fest abgegrenzter Begriff. Wie manche Sprachen von Naturvölkern mit *einem* Worte einen Gedankeninhalt verbinden, der in entwickelteren Sprachen nur durch längere Satzgefüge zum Ausdruck gebracht werden kann, so gebrauchen auch Kinder im Anfange ihrer Spracherlernung einzelne Worte in Sinne von ganzen Sätzen. „Die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satzworte. Die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich aus seiner Satzfunktion."

Af denne Opfattelse kan der naturligvis drages pædagogiske Slutninger af en vis Rækkevidde. Men er Hovedtanken deri rigtig? — Det vil være umuligt her at drøfte alle de Spørgsmaal, som det citerede giver Anledning til, og som næppe kan betragtes som løste i det Omfang, som Forfatteren synes at antage. Vi maa nøjes med at fastslaa, hvorom Hovedspørgsmaalet drejer sig, og hvad der med Rimelighed kan betragtes som sikker Viden. Det Spørgsmaal, der her er det vigtigste, er dette: Hvorledes foregaar Sætningsdannelsen, og hvilket er i denne Henseende Forholdet mellem Ord og Sætningshelhed?

Herved maa det nu erindres, at der for os kun er Tale

*) Der psyk. Zusammenh. pg. 13.

om det for den Sproget beherskende eksisterende Fo
Hvorledes Ord og Sætning i Slægtens Levetid har ud
sig i Forhold til hverandre, kommer det ikke an paa.
det foregaaende kan vi ikke stille Sætningen forud for
og har heller ikke truffet nogen Redegørelse for, hvo
dette egentligt skulde tænkes. Sprogets Oprindelse er n
heller ikke endnu trængt til Bunds i. Det eneste, man
Sikkerhed kan hævde, er en under Sprogets Udvikling
findende Vekselvirkning mellem Enkeltord og Sætning
ligesom man maa antage, at Sætningsordet „amavi" e
staaet ved lydlig Sammensmeltning af en flerleddet Sæ
saaledes er det klart, at Frembringelsen af nye Ord af
Beskaffenhed muliggør nye Sætningsformer. Fra dette
punkt kan man sige, at „amavi" og lignende Ord i Fo
til Sætningen baade er sekundære og primære. Men
Side ved Sagen er naturligvis ikke afgørende for den i
gets praktiske Brug fremtrædende Sætningsdannelse. F
vidt Naturmenneskets Sprog altsaa skal betegne et tid
Udviklingstrin af Sproget i Forhold til Kulturmenne
betyder Henvisningen til dette ikke noget fra det pæ
giske Synspunkt. Heller ikke Barnets Opfattelse af O
Sætning er her afgørende. At lære Sproget og at bruge
get er to forskellige Ting. Vi maa spørge om, hvorlede
voksne danner Sætningen.

e. Her er nu aabenbart det eneste sikre Svar, at de
vi ikke. Vi kan ikke vide det med Sikkerhed, fordi Sæ
ningen for Bevidstheden dannes simultant, uden at E
hederne derved kan iagttages. Hvad vi kan sige om
ningsdannelsen beror da kun paa Slutninger, der maa d
af Forholdenes Natur. I det af Eggerts Afhandling cit
Sted er det nu en Mangel, at den første og vigtigste
nings Betydning ikke er helt klar. Det ser ud, som om
grebet Sætning og Begrebet Ord er forvekslede henho
med de for Sætningen og de for Ordet tilgrundlig
Forestillinger. Under denne Forudsætning er det udsagt
turligvis udenvidere rigtigt. Thi at den Bevidshedsenhe

ligger til Grund for Sætningen, ikke kommer i Stand ved en mosaikartig Sammenstilling af enkelte Forestillinger, men at disse først træder frem for os paa Baggrund af Helheden, er jo givet. Men man kan som i det foregaaende udviklet ikke udenvidere betragte Sagen saaledes, at Dannelsen af Sætningen ɔ: Sammenfatningen af det lydlige Udtryks Elementer nøjagtigt svarer til og foregaar parallelt med den relativt afsluttede Bevidsthedstilstands Opstaaen, som skal bringes til Udtryk. En Enhed i Sætningen, som svarer til den i Bevidstheden foreliggende Enhed, eksisterer aldeles ikke. Sætningen er en Række mekanisk sammenstillede Lyd, der danner en Enhed i ganske anden Forstand end den i Bevidstheden eller enkelte Totalanskuelser herskende Enhed.

f. Naar vi da vil forestille os, hvad der kan foregaa ved Sætningsdannelsen, maa det nærmest være følgende. De i en Bevidsthedstilstand givne tydeligt fremtrædende Momenter udløser Dispositioner til bestemte Ord. Men disse Dispositioner realiseres ikke i den tilfældige Orden og Form, hvori de umiddelbart vækkes. Det Bevidsthedsindhold, som skal bringes til Udtryk, vækker samtidigt Forestillinger om en vis sædvanemæssig Maade at anskue Bevidsthedsmomenterne paa i deres indbyrdes Forhold ɔ: der tillægges Bevidsthedsmomenterne visse almindelige Egenskaber, som i Grammatiken betegnes som Subjekt, Objekt, Verbum, Hensyn, Middel etc., der atter virker tilbage paa Orddispositionerne, saaledes at disse nu gør sig gældende i Dannelsen af bestemte Lydforbindelser i en bestemt Orden, der efter det enkelte Sprogs Natur kan være mer eller mindre bunden. Hvor meget af Bevidsthedsstoffet, der indordnes under en enkelt Sætning, er ret vilkaarligt og beror dels paa de Muligheder, det paagældende Sprog frembyder, dels paa den talendes Øvelse, individuelle Anlæg og Vaner. En almindeligt forekommende Talefejl er det at anlægge længere og mere indviklede Sætninger, end man i Virkeligheden formaar at spænde over.

Hvis man nu dog vil hævde Sætningen som det primære i Forhold til Ordet, saa kan dette ialtfald kun betyde, at de

grammatiske Associationer til Bevidsthedsmomenterne
træder før Dispositionerne til de enkelte Ord. Men dett
lidet rimeligt. Associationen mellem en enkelt Forestillin
det tilhørende Ord er aabenbart af enklere Natur end Ass
tionen med en grammatisk Forestilling, der er et abst
Begreb. Deraf følger dog ikke, at dette Forhold altid beh
at være bestemmende for Rækkefølgen. Naar vi udsige
Sætning, savner vi ofte et enkelt Ord, skønt vi godt
hvilken grammatisk Rolle det skal spille. Dog maa man la
Mærke til, at der, naar vi saaledes søger et Ord, i Re
umiddelbart foresvæver os et andet, som muligvis har v
til Stede som Disposition fra Begyndelsen, men som vi
der den i Talens Løb indtrædende større Klarhed forka

Den Maade, hvorpaa Barnet fra Begyndelsen af opfatter
og Sætninger i deres indbyrdes Forhold, muliggør maa
at den her skildrede Proces for Barnets Vedkommende
en anden Karakter. Men hvad kan man mene med, at
nets første Ord overhovedet er „Satzworte" (Ord, der
betragtes som en Sætning)? Det er mærkeligt, at Meum
hvem denne Udtalelse skyldes, har villet udtrykke sig
ledes. Thi i sin fortræffelige Afhandling om „Die Entsteh
der ersten Wortbedeutungen beim Kinde" hævder Meum
indtrængende og sikkert med fuld Ret, at man maa v
sig for at opfatte Barnets første Ord i Analogi med de v
nes. Man kan ikke tale om Barneordets Betydning fra sar
Synspunkt som om Betydningen af de voksnes Ord, idet
knytningen til en bestemt afgrænset Betydning og Bev
heden om en saadan Afgrænsning fra først af nødvendi
ganske mangler. Ordet har derfor for Barnet slet ikke sar
Art af Betydning, samme Forhold til Bevidstheden
hos den voksne. Men naar dette er Tilfældet, er det
saa umuligt at anvende Begrebet Sætning om Barnets T
Thi Sætningen kræver endnu langt større Abstraktion
Enkeltordet, og selv efter at Barnet øjensynligt er sig O
bevidst som Bærer af et bestemt afgrænset Betydnings
hold, kan det endnu ikke danne egentlige Sætninger,
højst kæde nogle faa Ord sammen, som for den vok

der gennemskuer Barnets Tanke, vel kan forme sig som Led af en elliptisk Sætning, uden at Barnet dog selv har Andel heri. Meumann kan kun udtrykke sig paa den anførte Maade, fordi han ligesaalidt som Eggert og Wundt, til hvem Eggerts Fremstilling viser tilbage, skelner tilstrækkeligt mellem Gesamtvorstellung (Warnehmungskomplex) og Begrebet Sætning*). Thi i den Forstand er Barnets Ord Sætningsord, at Barnet nøjes med en enkelt lydligt sammenhængende Associationsrække, hvor den voksne vilde finde Anledning til at udsige en hel Sætning*). Men da Barnet ikke virkeligt benytter nogen Sætning, kan man heller ikke sige, at Ordfunktionen udvikler sig af Sætningsfunktionen. Af det ubestemmelige, som Barnets Ord er, udvikler sig ganske øjnsynligt først en egentlig Ordforestilling. Derefter gør Barnet ved at sammenstille et Par Ord (Peter Kage mer) et Forsøg paa at bringe Mangfoldigheden i Bevidsthedsenheden til Udtryk, men bliver staaende paa det Trin, som efter vor Opfattelse i den voksnes Sætningsdannelse nærmest har Karakteren af det primære, Udløsningen af de til enkelte Momenter svarende Ordforestillinger i en tilfældig Orden. Barnets sammenstillede Ord er ingen Sætning, fordi der endnu mangler den Form, gennem hvilken Begrebernes indbyrdes Forhold og den talendes Forhold til det udsagte umiddelbart lægger sig for Dagen. Ordene „Peter Kage mer" kan fremkaldes af mange forskellige Forhold mellem Peter og Kagen. Hvorfor vor Opmærksomhed henledes paa disse tre Forestillinger, slutter vi af Situationen og vort Kendskab til Peter. Ligesom Nødvendigheden lærer Barnet Ordets egentlige Væsen at kende, saaledes lærer den ogsaa Barnet det vigtige i at tilkendegive Forholdet mellem de af Ordene vakte Forestillinger og mærke sig de dertil brugelige Midler.

Vi har fremdraget den overfor anførte Udtalelse af Eggert om Forholdet mellem Ord og Sætning, fordi den sam-

*) En konsekvent og derfor lærerig Sammenblanding af disse to Ting foreligger iøvrigt hos Th. Wegener: Untersuch. über die Grundfr. des Sprachlebens pg. 15.

ler nogle Betragtninger, som har en vis Vægt indenfo
moderne Sprogpædagogik, og de pædagogiske Følgeslut
drages da ogsaa af Eggert i umiddelbar Tilslutning derti
Eggerts Fremstilling hviler paa Wundt, og den Mang
finder i Eggerts Opfattelse, findes ligeledes i Wundts
stilling, hvilket vi bør paapege i Korthed paa Grund a
Betydning, Wundts Arbejder over Sproget øjensynligt h
den moderne Sprogpædagogik.

Wundt omtaler i „Die Sprache" I, III, 5 den gamle
stilling, at Sætningen sammensættes af oprindeligt selv
digt eksisterende Ord, som opgivet i den moderne vide
belige Grammatik ligesom Forestillingen om, at Ordet
Forbindelse af Stavelser og Bogstaver. I det levende
eksisterer ofte endnu ikke de Grænser, som Skriftsp
fastsætter mellem de enkelte Ord. Hvor denne skr
Fiksering mangler, beror Adskillelsen mellem Ord og
ning ofte først paa Sprogforskerens Vilkaarlighed.

I Anledning af den sidste Del af det anførte — om G
sen mellem Ord og Sætning — vil vi i Tilknytning til,
vi tidligere har anført herom, gøre opmærksom paa de
synderlige i, at Ordets Eksistens som en akustisk Enhe
ikke synes at komme i Betragtning, men at Skriftsp
henstilles som den egentlige Oprindelse til Afgrænsn
mellem Enkeltordene. Sprogforskeren kan naturligvis
nødt til Vilkaarlighed i Adskillelse af Ord og Sæ
simpelthen fordi han mangen Gang ikke behersker de
fuldkomment, som han studerer, hvilket jo, naar stor
Sprog skal sammenlignes, er en praktisk Umulighed.
den indfødte kan naturligvis meget vel drage Grænser
ikke teoretisk, fordi han ikke forstaar Spørgsmaalets N
saa dog praktisk ved den større eller mindre Frihed, hvo
Ordene omstilles og forbindes. For den indfødtes Ved
mende kan en Tvivl kun foreligge, hvor den i Følge Sagens
maa foreligge ɔ: hvor en akustisk Forbindelse er i Færd
at danne sig, uden at Erindringen om Leddenes selvstæ
Betydning helt har tabt sig. Naar „amavi" har udvikle
til ét Ord af en Sammenstilling af flere, maa der have

en Overgangstid, hvor begge Forhold havde Mulighed for at gøre sig gældende i Bevidstheden. Wundt siger: „Wenn ein Delaware-Indianer den Satz „er kommt mit dem Kahn und holt uns über den Fluss" in einer Wortverbindung ausdrückt, die mit dem Verbalstamm beginnt und mit dem zugehørigen Personalpronomen endet, so dokumentiert er *dadurch**) wiederum ein solches Gebilde als ein einziges Wort." Altsaa derved, at Pronominet (Subjektet) afslutter Lydsammenhængen, viser denne sig at være ét Ord. Det er ikke let at se, hvilken Opfattelse af Begrebet „Ord" her ligger til Grund. Man kunde jo med Lethed danne en latinsk Sætning, af samme Betydning, der endte med et Subjektspronomen. Vilde man i saa Fald ogsaa have et enkelt Ord? Muligt er det imidlertid, at Delaware-Indianerne virkeligt kan have et enkelt Ord, der udtrykker den Forestilling: komme med en Baad og hente en Person fra den anden Side af en Flod, og at det ifølge deres Grammatik er muligt gennem Bøjning at betegne baade Objektets og Subjektets Person og Tal. Man hører i den Henseende endnu langt mærkeligere Ting. Men dette kan kun konstateres ved at undersøge, om der foreligger en virkelig Lydenhed, hvis enkelte Led ikke kan løses udfra hverandre svarende til de angivne Forestillingsmomenter.

Efter Wundts Opfattelse har Ordet, som det findes i Kultursprogene, udviklet sig af Sætningen, og dette Forhold mellem Ord og Sætning svarer da nøjagtigt til den Stilling, begge efter den umiddelbare psykologiske Iagttagelse indtager i vore Forestillingers Forløb. I det følgende blander nu Wundt Forestillingsindhold sammen med Ord og Sætning, skønt de paa den anden Side af og til synes at adskilles. Saaledes hedder det**): „Auf solche Weise bildet der Satz nicht minder eine Vorstellungseinheit wie das Wort; ja er ist diesem gegenüber insofern die ursprünglichere, als der in dem Satz ausgedrückte Inhalt auf jeder Stufe des Denkens gegenüber anderen ähnlichen Inhalten ein scharf abgegrenztes Ganzes ist, während

*) fremhævet af os.

**) Die Sprache I. pg. 602.

das Wort mehr oder weniger innig mit den andern Bestandteilen verbunden sein kann etc." Her er aabenbart Sætningen som Lydforestilling og Sætningen som Indhold ikke holdt ude fra hverandre. Længere nede paa samme Side siges: „Bezeichnen wir den dem Satz entsprechenden Bewusstseinsinhalt als eine Gesamtvorstellung, so bildet demnach jedes Wort des Satzes eine Einzelvorstellung." Her kunde man straks tro, at Sætningen som Særforestilling var stillet overfor Bevidsthedens øvrige Indhold; men dette er dog næppe Meningen, naar Ordet samtidigt siges at danne en Enkeltforestilling.

Paa dette Grundlag undersøger nu Wundt Aarsagerne til Ordets Udsondring af Sætningen. Blandt de Processer, som fører hertil og altsaa maa forstaas hver for sig, anfører Wundt „die Bildung der Gesamtvorstellung". Om denne indrømmer Wundt, at den vel ogsaa kan forekomme „als ein Akt sprachlosen Denkens", men viser derved, at han i Almindelighed betragter Sprog og Tanke som umiddelbart sammenfaldende. Med Sætningens Enhed menes den for Sætningsdannelsen til Grund liggende *Bevidsthedstilstands* Enhed.

Overfor hele denne Tankegang maa vi da atter præcisere vor Opfattelse saaledes. Det tilkommer ikke den sproglige Undersøgelse at behandle Spørgsmaalet om Bevidsthedsenhedens Opstaaen. Udgangspunktet maa være, at der danner sig relativt afsluttede Bevidsthedstilstande, hvori den i Bevidstheden sig almindeligt ytrende Enhed udformer sig i selvstændige Masser. Disse søger nu ofte, men langtfra altid et sprogligt Udtryk, idet de associerer sig med Lydforestillinger, der fremtræder som Ord ordnede i Sætninger. *Hvorledes disse bestemte Lydforestillinger forbinder sig med Bevidsthedens reale Indhold, og hvorledes det gaar til, at de paa Grundlag af dette ordner sig og fremtræder som en simultant given Enhed,* er det den sproglige Undersøgelses Opgave at trænge ind i, saa vidt det er muligt.

h. Hvad det nu synes os, at man efter Sagens Natur har Lov til at antage derom, er ovenfor fremstillet. Naar vi læg-

ger Vægt paa Klarhed i dette Punkt, er det, fordi en uklar Opfattelse af Ords og Sætnings indbyrdes Forhold let kan give sig Udslag i falske pædagogiske Opfattelser eller ialtfald yde saadanne en videnskabelig Glorie. „Ordet" er jo nemlig for Pædagogen „Glosen", og Sætningen det levende, „naturlige Sprog". Naar det nu kan siges, at Ordet udspringer af Sætningen, saa behøver den forhadte Glose ikke at drages i Forgrunden og heller ikke det grammatiske Gevandt, hvori den optræder. Dette giver sig af Sætningen. Lær Eleverne at udtrykke sig i Sætninger, saa kommer Enkelthederne nok! Eggert siger saaledes paa det anførte Sted. „Jede geläufige Sprechtätigkeit geht in Sätzen vor sich; vom Satz nimmt die natürliche Spracherlernung ihren Ausgang, und im Satz findet die enkwikelte Sprachbeherrschung ihren vollendeten Ausdruck." Denne Sætning er ganske falsk, naar man ikke vil tage Ordene i en rent overfladisk Betydning. Sprogtilegnelsen kan ikke tage sit Udgangspunkt i Sætningen; thi Eleven kan ikke begynde med at tilegne sig nogen Sætning, men kun med at tilegne sig en Række Ord, der maaske objektivt udgør en Sætning, men ikke fra Elevens subjektive Standpunkt, fordi Eleven mangler den Kres af Forestillinger, som gør netop denne Forbindelse af Ord til et nødvendigt Udtryk for Tanken. Hvis Læreren havde indprentet Eleven de samme Ord i bagvendt Orden, vilde Eleven med samme Glæde have gentaget dem saaledes; thi for Eleven kan der foreløbig kun bestaa lydlige Associationer. Det er nu Undervisningens Opgave at bibringe Eleven Forestillinger, der umiddelbart tvinger ham til at give Udtrykket en bestemt Form. For at opnaa dette vil man i mange Tilfælde bedst betjene sig af Forestillinger (Regler og Eksempler), der middelbart leder Eleven til bestemte Udtryksformer, indtil disse bliver en indre Nødvendighed. Parolen for den modsatte Fremgangsmaade er denne: „Lad bare Eleverne bruge Sproget, saa kommer Rigtigheden nok af sig selv." Dette vil sige, at man skal lade Eleverne prøve at danne Sætninger paa maa og faa uden at have det tilsvarende grammatiske Forestillingsgrundlag, hvilket er at fordre det umulige.

Men kan man da ikke i Tysk, Engelsk og Fransk begynde med at lade Eleverne sige nogle Smaasætninger, der falder dem ganske naturlige? Jo ialtfald i Fransk og Engelsk. I Tysk er det vanskeligere paa Grund af Ukendskabet til Artiklens Bøjning. Men herved benytter Eleverne naturligvis Modersmaalets Sprogfølelse; og forsaavidt denne slaar til, kan de siges at begynde med Sætninger. Men herved lærer de heller ikke noget nyt Sprog, men foreløbigt blot nye Gloser.

i. Den Virksomhed, hvormed Ordet, Frasen og Sætningen danner sig, og som foregaar uafhængigt af Bevidstheden, for hvilken de fremtræder som Enheder, kan som tidligere anført passende betegnes som sproglig Mekanisme. Viljens Indgriben i Talevirksomheden er hovedsageligt indskrænket til at sætte denne Mekanisme i Gang eller standse den. Den tilvejebringes for de rent akustiske Forbindelsers Vedkommende ved simpel Gentagelse af Elementerne i den rette Orden. For de konstruktive Enheders Vedkommende maa den derimod tilegnes ved Indøvelsen af konstruktive Forestillinger, hvilket kan ske ad forskellige Veje, men i mange Tilfælde simplest gennem en teoretisk Forstaaelse af disse Forestillingers Natur og Forekomst. —

Vi vil her gentage, at den naturlige Sætningsdannelse — bortset fra de tidligere gjorte Indrømmelser til Eksistensen af lydlige Associationer og Dispositioner til saadanne — naturligvis maa hvile paa grammatiske Begreber. Naar det altsaa siges, at den indfødte taler sit Sprog uden Grammatik, og at denne først fremgaar af en teoretisk Betragtning af Sproget, er dette kun rigtigt, forsaavidt der ved Grammatik tænkes paa en systematisk Opstilling af det grammatiske Stof i Form af positivt udtalte Regler. Forskellen mellem den umiddelbare flydende Tale og en Tale, der støtter sig til Anvendelsen af Regler, kan derfor kun være en Gradsforskel. Den indfødte sætter en Hensynsbetegnelse i Dativ, fordi Hensynsbetegnelsens Begreb paa Grund af Øvelsen umiddelbart gør sig gældende i den givne Sammenhæng og hurtigt associerer sig med den tilsvarende Endelse. Den fremmede, der lærer Sproget, maa først betragte Sætnings-

indholdet og de enkelte Ord nøjere og i længere Tid, for at de rigtige Associationer skal melde sig, og har derved en Hjælp i en teoretisk abstrakt Forstaaelse af de grammatiske Begreber. Men selve disse maa i begge Tilfælde være tilstede, enten de saa kan benævnes eller ikke. Der er derfor ikke nogen Afgrund befæstet mellem den naturlige Tale og den regelbundne Tale, og den sidste fører ved Øvelse ganske umærkeligt over til den første.

j. Med Hensyn til Indøvelsen af Sætningsbygning og Sætningsforbindelse er der iøvrigt følgende at mærke. Øvelsen maa naturligvis skride frem fra det mindre sammensatte til det mere sammensatte. Dog maa dette selvfølgelig ikke forstaas saaledes, at det, der staar bagest i Grammatiken, nødvendigvis er det mest sammensatte. Dernæst maa Opmærksomheden fra Begyndelsen ikke deles for stærkt. Grunden til, at saa mange latinske Stile, der af Ophavsmændene ansaas for det yderste i Retning af Lethed, dog gav et Utal af Fejl, laa deri, at en Række i og for sig velkendte Fænomener var samlede i samme Sætning og saaledes delte Opmærksomheden for stærkt. Øvelsesopgavernes Beskaffenhed maa være saadan, at den tillader Eleven at koncentrere sig om det Fænomen, der skal indøves. Hertil har man et godt i Nutiden ofte angrebet Middel i den saakaldte „Stiløvelse", en Betegnelse, som iøvrigt er lidet heldig. Men Navnet er nu engang slaaet fast. Stiløvelsens Fordel er den, at den giver Eleven et Bevidsthedsindhold, som han ikke kan slippe uden om, men som han heller ikke behøver at anstrenge sig for at finde paa. Han kan altsaa samle sin Opmærksomhed om den fremmede Form. — En Omstændighed, der særligt har bragt Stiløvelsen i ufortjent Miskredit i Nutiden, ligger i en Fejl, Elever er tilbøjelige til at begaa, og som Læreren fra Begyndelsen af maa søge at bekæmpe. Eleven fæster sin Opmærksomhed ved de enkelte Ord af Sætningen istedetfor den Enhedsforestilling, som ligger til Grund, og frembringer saa et Misfoster ved Sammenblanding af de to Sprog. Læreren kan modvirke dette ved aldrig at lade Eleverne se i Bogen ved Gennemgang eller Overhøring. Det bliver da naturligere at

huske Indholdet fremfor Ordene, og det vanskeliggøres ved Oversættelsen at gaa ud fra de enkelte Ord*) Overgangen til den fri Tale bliver ogsaa derved lettere. — Gennem Stiløvelsen er det endvidere lettest at opnaa en Massevirkning paa de Punkter, hvor det er nødvendigt, og saaledes fremme den mekaniske Beherskelse. — Der gives naturligvis ogsaa andre Midler, som bør anvendes, og som tillige i andre Henseender er af Vigtighed. Den sammenhængende flydende Oplæsning er af stor Betydning, naar den hviler paa nøjagtig Forstaaelse af Konstruktionen støttet til Analyseøvelser. I den frie Genfortælling af en Tekst, i Spørgsmaal og Svar, ligger der ogsaa Muligheder for at indøve Sprogmekanismen, men dog mere saaledes, at det vundne befæstes og gøres til Elevens frie Ejendom. Den foreløbige Behandling af Enkeltheder sker bedst gennem Stiløvelsen, hvor Læreren lettest kan give Undervisningen en strengere systematisk Form. — Om Oversættelsens Betydning i andre Henseender vil senere blive Tale.

Det er ovenfor fremhævet som en Fordel ved Stiløvelsen, at den letter Sætningsdannelsen i det fremmede Sprog ved at forære Eleven det Indhold, der skal gengives. Enhver Art af Øvelse paa et hvilketsomhelst Omraade maa ifølge Sagens Natur skride frem fra det lettere til det sværere. Men dette Princip har særlig Betydning for Sprogundervisningen paa Grund af en bestemt Side ved Forholdet mellem Bevidsthed og Sprogmekanisme, hvis Betragtning i det hele er af almindelig Interesse og pædagogisk frugtbar.

5. *a*) Talemekanismen virker ikke lige ulasteligt hos alle Mennesker, selv naar der kun er Tale om Modersmaalet. Ogsaa sprogligt dannede Menneskers almindelige Tale er i Reglen mer eller mindre anakolutisk og indeholder Kontaminationer af forskellige Sætningskonstruktioner. I den daglige Tale vækker dette jo ikke synderlig Opmærksomhed,

*) Ogsaa af rent praktiske pædag. Grunde er dette heldigt, da det modvirker Uopmærksomhed, som let kan skjules, naar Bogens Ord haves for Øje.

men derimod nok, naar det gør sig gældende paa Talerstolen. Den flydende og helt igennem korrekte Tale beundres som en Sjældenhed, mere dog som en Kunst for sig, der medfører en særlig Art af Tilfredsstillelse, end som Tegn paa en almindelig aandelig Overlegenhed. I visse Tilfælde opfattes Ævnen til flydende Tale endog som et Vidnesbyrd om ringe Intelligens eller liden Samvittighedsfuldhed. Undertidertiden slutter man af Talens større eller mindre Korrekthed tilbage til den talendes Følelsestilstand; Begejstringen giver sig Udslag i den flydende Tale, Forlegenheden i den hakkende og kontaminerende osv.

Grunden hertil maa søges i Forholdet mellem Sprogmekanismens Virksomhed og de samtidigt optrædende Bevidsthedstilstande. En vis Grad af Overensstemmelse maa disse bevare, forat den sammenhængende Tale kan udvikle sig uhæmmet paa Grundlag af Sprogmekanismens ubevidst udførte Forarbejde. Den simultant fremtrædende Forestilling om Sætningsenheden, der viser, at Dispositionerne til Sætningens Udsigelse er tilstede, behøver ikke at fastholdes saalænge, indtil disse samtlige er realiserede, og saaledes gaar det i Reglen heller ikke. Men det er dog en Forudsætning, at det øvrige Bevidsthedsindhold bevarer en vis Konstans indtil det planlagte Taleafsnit er afviklet, uden at uharmoniske Forestillingsrækker griber ind og virker tilbage paa Talemekanismen. Denne Konstans kan nu aabenbart bero paa ganske forskellige Betingelser og forstyrres af ganske forskellige Aarsager, der kan søges dels i selve Forestillingslivets Beskaffenhed og dels i Følelsernes Indgriben.

b) Hvis der samtidigt med Talen foregaar et stærkt Tankearbejde, forstyrres Sprogmekanismens Virken dels ved den Beslaglæggelse af Energi, der finder Sted, dels ved de stadigt opdukkende nye Momenter, som kræver Ændringer i det planlagte Udtryk. Denne Art af Forstyrrelse indtræder hyppigt hos Mennesker, som besidder nogen Ævne til selvstændig Tænken, eller befinder sig paa et Omraade, hvor de ikke er helt hjemme, men dog ikke vil gentage ganske banale

Tanker. Gentagelsen af saadanne Tanker er den sikreste Vej til Veltalenhed. Herpaa hviler for en stor Del Prædikantens og Demagogens oratoriske Præstationer, hvis Virkning beror paa Sprogets lydlige æstetiske Virkning i Forbindelse med Nydelsen af den let glidende Tankeflugt. Men den flydende Tale kan ogsaa opnaas ved en saadan forudgaaende Gennemarbejden af originale Ideer, at Taleren uden Vanskelighed kan følge den gamle Regel: „rem tenere", hvoraf det naturlige Resultat er, at „verba sequuntur".

Ved Benyttelsen af fremmede Sprog bliver Vanskelighederne naturligvis større. Men naar Færdigheden har naaet en vis Grad, fornemmer man netop her med en ejendommelig Tydelighed, hvorledes Talemekanismen udfolder sine Virkninger med Selvstændighed og drager Ord, Fraser og Sætningskonstruktioner frem, som den talende næppe selv troede at beherske. Grunden hertil er sandsynligvis den, at den talende i Følelsen af ikke udenvidere at kunne udtrykke alt, hvad der maatte falde ham ind, indskrænker sine Indfald til det nødvendigste og giver sig selve Sproget mere i Vold. Men det er klart, at Talen i et fremmed Sprog derved heller ikke kan naa den personlige Farve, som Talen i Modersmaalet om end nok en ligesaa stor Rigdom i Udtrykket.

Paa Begynderstadiet i det fremmede Sprog er Vanskelighederne Legio. Her maa Eleven vænnes til to Ting, at holde Tanken klar, om muligt ved at bruge sin Fantasi, saa at et fast og tydeligt Billede af Tankens Genstande træder frem, og dernæst at udsige Sætningen som en Enhed, og undlade at overveje Sætningens Enkeltheder, medens den udsiges. Dette er den Hoveduvane, som den oversættende og grammatiserende Undervisning let fører til, at den talende lader sig drive bort fra Hovedtanken af en grammatisk Overvejelse og derved hugger Sætningens Traad over. En Dansk, der havde lært grundigt Tysk navnlig i grammatisk Henseende, blev i en Jernbanekupé udspurgt af en tysk Rejsende om nogle Bygninger, som saas fra Banen. Den adspurgte vidste god Besked — det drejede sig om en eller anden

Stiftelse —, men formaaede ikke at bringe nogen Sætning over sine Læber, blot fordi han vidste, at Ordet „Stift" har tre Køn, og at Betydningen varierer noget derefter, uden at det dog var ham præsent, hvorledes det nærmere hang sammen. Bagefter gik det vel op for vedkommende, at det hed „das Stift"; men nu var det forsent at benytte denne Viden, som jo iøvrigt praktisk var ret ligegyldig. Eleven bør vænnes til at respektere Sætningen som Enhed. Thi vel kan han, naar Læreren opfordrer ham til at tale rask ud, komme til at begaa en Fejl; men dette er af uvæsentlig Betydning. Frygten for Fejl er altfor udbredt. Et Sprog læres kun gennem uendelige Fejlgreb. Naar der blot bestaar en levende Bestræbelse for at forbedre Fejlene, er disse snarere af det gode. Den største Mangel i Talen, som drager alle mulige Onder efter sig, er Usikkerhed og Vaklen. En Fejl i Enkelthederne, der begaas, naar man søger at tale flydende, virker ofte som en Afviser for Fremtiden. Men Vanen til under Sætningens Udsigelse at reflektere over Rigtigheden kan let sætte sig fast og skader Talefærdigheden i dens Grundvold. Derfor er det ganske naturligt, at Elever, der udelukkende er oplærte gennem reflekterende Øvelser, trods en Mængde Kundskab, kan føle en total Mangel paa Ævne til at bruge Sproget mundtligt, ja end ikke skriftligt, og at den virkelige Sprogævne synes at fremkomme og vokse, jo mere af Lærdommen de glemmer. Men denne Mislighed udelukker paa ingen Maade Brugen af Stiløvelser; thi den kan modarbejdes ved selve Øvelsens Form og yderligere udjævnes ved passende Øvelser af anden Art. Hovedsagen er dette, at den grammatiske Refleksion, der skal forberede Ævnen til den simultane Dannelse af Sætningen, ligesom denne skal foregaa som noget for sig og være afsluttet, naar Sætningens Udsigelse paabegyndes. Om Eleven bestræber sig herfor, kan bedst kontrolleres, naar man forlanger Sætningen fremsagt med den til Meningen svarende Rytme og Betoning.

Den Regel, at Sætningen bør opfattes og udsiges som Enhed, gælder naturligvis ikke blot ved Stiløvelsen. Den maa bringes til Anvendelse ved alle Øvelser ogsaa ved skriftlige.

Eleven bør tænke sig Sætningen, der nedskrives, i Sammenhæng før Nedskrivningen. Adskillige Fejl, der forekommer i Stil, beror aabenbart paa Mangelen af en klar Enhedsforestilling om Sætningen. Eleven nedskriver noget, om hvilket han ikke ved, hvorledes det vil lyde i Sammenhæng, eller gør en Begyndelse, til hvilken Afslutningen ikke foresvæver ham, og Tanken optages under Nedskrivningen af de enkelte Ords Betydning og Form.

c) *Følelsernes* Indflydelse paa Talens regelmæssige Afvikling er saa velbekendt, at vi ikke behøver at anvende mange Ord derpaa. Man kan betragte den grammatiske Overvejelses skadelige Følger tildels som Virkning af en Frygt for at komme til at gøre Fejl, idet man overvurderer Betydningen af sproglige Fejl. En anden Følelse, som mærkeligt nok kan have en lignende forstyrrende Virkning paa Gennemførelsen af en smuk Periode, er selve Glæden over at være begyndt saa glimrende. Ved Malerkunstens Udøvelse sker det hyppigt og uden Skade, at

„Maleren tilbagetræder,
ved sit Værk sig højligt glæder."

Dette maa man vel vogte sig for, naar man taler. Den derved foranledigede Betragtning af, „wie herrlich weit man es gebracht" er nok til at forstyrre hele Resten af Perioden og lade den forsvinde i Stammen og Hakken. — I Almindelighed kan man sige, at en vigtig Betingelse for at kunne tale flydende, er en vis Selvfølelse, der alene har det Maal for Øje at bringe Tanken til Udtryk i urokket Forvisning om, at dette ogsaa har Betydning for Tilhøreren. Det er sandt, at den flydende Tale derfor ofte møder os hos Mennesker med overdreven Følelse af Autoritet og overhovedet er et af den forlorne Autoritets stærkest fremtrædende Kendemærker. Men sprogligt set er det en Fordel uforstyrret af Betragtninger over egen Ret og eget Værd at kunne hengive sig i Æmnet. En vis sund Selvfølelse medføres nu for alle Menneskers Vedkommende af den Sindstilstand, der betegnes som Munterhed. Vinen løser Menneskets Tunge, men dog

vist mest indirekte gennem den muntre Stemning, som den fremkalder. Denne Kendsgerning, at Munterhed fremmer Talen, har en Betydning for Sprogundervisningen, der ikke bør undervurderes. De udmærkede Resultater, som af alle — ogsaa Modstandere*) — tillægges den bekendte Reformpædagog Walter i Frankfurt a. M., synes, saavidt man kan dømme derom uden Selvsyn, ogsaa at have nogen Sammenhæng med en Humor, der end ikke er bange for at udsætte den personlige Fremtræden for Elevernes Munterhed, hvilket nu ganske vist samtidigt kræver en Autoritet, der ikke er enhver givet. — Et Menneske af et tungt og alvorligt Gemyt bør overhovedet næppe vælge den egentlige Sproglærervirksomhed, selv om vedkommende har Interesse for Sprogstudium. Det er beklageligt, at den rent filologiske Interesse ofte er forbunden med en vidtdreven Indadvendthed og Tørhed, der iøvrigt ikke blot paa dette ene Punkt ligger i Strid med Betingelserne for Sprogundervisning. Sproglæreren maa kunne faa Folk til at snakke, men maa ganske vist vogte sig for at forveksle egen Snakkesalighed med denne Ævne.

Kan Læreren nu imidlertid ikke positivt gøre noget for at frembringe en lys Stemning, saa bør han idetmindste vogte sig for at gøre Eleverne nervøse. Dette gælder naturligvis for alle Fag; men for Sprogundervisningen er det af særlig Betydning, at Eleven tør vove sig frem; thi det hele drejer sig jo her netop om selve Udtrykket. Derfor maa Læreren væbne sig med Taalmodighed, give Eleven Tid til at tale ud uden at falde ham i Talen, eller fuldende denne**), hvorved Eleven desuden ofte fritages for at sige det allermest afgørende. Følelsen af, at en anden med Utaalmodig-

*) Den konservative G. Krueger betegner Walter „aus eigener Anschauung" som „einen Lehrer von Gottes Gnaden", Zeitschrift für d. un fr. Unterricht B. III, H. 6 pg. 569.

**) Derimod kan Læreren vel tillade sig, for at holde Samtalen i Gang, at paabegynde Sætninger, hvilket rigtignok er adskilligt vanskeligere, da Begyndelsen maa vælges saaledes, at der er en sikker Mulighed for, at Eleven baade efter sit Standpunkt og efter hele Sammenhængen kan fuldføre den.

hed venter paa, at man skal faa talt ud, er en af de sikkrest virkende Aarsager til at bringe Talemekanismen i Ulave. — Det er iøvrigt en Trøst ofte at erfare, at Elever i Sprog, naar de kommer uden for Skolens Omraade, viser langt mere Ævne til at praktisk anvende det lærte, end deres Skolepræstationer skulde lade formode.

d) Et ydre Middel til at paavirke Talemekanismen gunstigt ligger utvivlsomt i Stemmens rette Brug. Med den usikre, hakkende Tale følger ofte svag Stemmeklang og et altfor dybt (mumlende) eller hyppigere altfor højt Stemmeleje. Det er nu rimeligt, at en vis Kraft i Retning af Stemmeudfoldelse og Tydelighed af Artikulationen bidrager til at dæmpe Nervøsiteten, idet denne faar Afløb gennem Talevirksomheden, ligesom den ellers giver sig Udslag i Bevægelser af Arme og Ben, Fingereren med tilfældige Genstande, Muskelkontraktioner og Aandedrætsbevægelser. Men under alle Omstændigheder er det naturligt, at jo kraftigere Talemekanismens ydre Virksomhed sættes i Gang, des sikkrere vil denne Virksomhed i det hele forløbe. Mennesker, der bliver ivrige og for enhver Pris vil have deres Mening sagt, hæver derfor ogsaa uvilkaarligt Stemmen, ikke blot for at overdøve; det sker lige saa godt, naar ingen andre samtidigt taler. Den ledsagende Fornemmelse er Viljesanstrængelsen for ikke at rives ud af sin Bane. Naar man i saadanne Tilfælde taler om, at Stemmen „hæves", er dette Udtryk vistnok i Grunden mindre rigtigt. Det er snarere den almindelige daglige Tale, der foregaar under en vanemæssig Hæmning af den naturlige Kraft. At kunne dæmpe sin Røst er noget ved Opdragelsen tillært, som alle Mennesker ikke tilegner sig i lige Grad. Der er dem, der sig selv ganske uafvidende buldrer op, saasnart de meddeler det mindste, som har Interesse for dem selv. For det sproglige Udtryk er Hæmningen næppe gunstig, og i Undervisningen bør man ialtfald holde paa, at Stemmen ikke bruges for svagt, og at Artikulationen er tydelig. Det sidste er jo ogsaa af andre Grunde højst vigtigt.

Med Stemmens og Artikulationens Betydning for den sammenhængende Tale hænger det vistnok sammen, at den oratoriske Form, naar alt kommer til alt, er lettere end den daglige Tale. Dette vil adskillige Mennesker vel for deres Vedkommende benægte og erklære, at de overhovedet aldrig vilde betræde en Talerstol. Men Grunden til, at den oratoriske Præstation let mislykkes, ligger i Forhold, der slet ikke har noget med selve Talevirksomheden at gøre, og da navnlig i Frygten for at udsætte sin Person og sine Anskuelser for Kritik. Fra selve Talevirksomhedens Synspunkt er der ikke Tvivl om, at den Omstændighed, at Foredraget kræver høj og tydelig Tale, i og for sig gør denne Taleform lettere end Samtalen, baade ved direkte at fremme Talemekanismens Virksomhed og indirekte ved at bibringe Taleren Følelsen af egen Kraft.

e) Med Hensyn til Sprogundervisningens almenpædagogiske Betydning møder man derfor atter her ligesom ved Omtalen af de rent fonetiske Forhold denne Undervisnings Betydning for Styrkelsen af den sociale Selvfølelse. Kravet om Klarhed og Fasthed i Tankegangen og tydelig Tale løber ud paa den Fordring, at Personligheden samler sig om det væsentlige uden at lade sig bringe ud af sin Bane hverken ved ubegrundet Frygt eller Mangel paa Hensyn til andre. Det er ikke uden Betydning at fremhæve dette overfor den Frygt, som navnlig hos tyske Pædagoger jævnligt faar Udtryk, at Sprogundervisningen som saadan ikke skulde indeholde Dannelsesværdier. Og Læreren i de nyere Sprog vil dog ikke betragtes som en anden Klasses Lærer, men ogsaa have Lov til at gøre noget for Elevens aandelige Udvikling. Saaledes kræver W. Rattke, at der i højere Skoler skal lægges særlig Vægt paa Kendskabet til den fremmede Folkeejendommelighed og den fremmede Kultur: „Denn es hat doch keinen wirklichen Bildungswert, für irgend einen Begriff die Lautbezeichnung der Franzosen und Engländer zu kennen. Vielmehr ist die Sprache als Ausdruck des Geisteslebens eines Volkes zu betrachten, und der Unterricht in der-

selben als Kulturunterricht zu werten." *) Overvejer man dette, ser man, at Forf. i Virkeligheden *ikke* betragter Sproget som Udtryk for et Folks Aandsliv. Der tænkes aabenbart paa en Undervisning, der ligger udenfor den almindelige Sprogundervisning, ved hvilken denne suppleres. At man tilstræber en saadan Undervisning, kan i og for sig forstaas og har utvivlsomt sin Berettigelse. Men det er ikke afgjort, at denne Side ved Undervisningen i almendannende Betydning absolut staar højere end selve Bibringelsen af Sproget. Den, der er slaaet til en Toøre, bliver jo aldrig til en Krone, og man kan ikke ved en nok saa højt stilende Undervisning skabe Aand, hvor der ingen er. For de allerfleste Mennesker er det utvivlsomt af større dannende Betydning at faa deres praktiske Ævner udviklede end at blive fyldt med et Kundskabsstof, som de mangengang intet kan fordøje af. — Men hertil kommer iøvrigt, hvad vi senere vil komme tilbage til, at det dog muligvis er Studiet af selve Sprogformen, der giver os det mest umiddelbare Indtryk af en fremmed Nations aandelige Individualitet. —

6. Naar Talen er om Sprogmekanismens Udvikling og Pleje, maa man nu ikke hengive sig til den Tro, at dette er en Sag, som udelukkende har Betydning for den mundtlige og skriftlige Brug af Sproget, men ikke for Opfattelse gennem Høren og Læsen. Betingelsen for at opfatte det hørte og læste er, at vi kan danne en Bevidsthedstilstand, der svarer til den, hvoraf Talen eller den skrevne Tekst er udsprungen. Ligesom nu denne og det tilsvarende sproglige Udtryk hos den talende dannes simultant og forud for selve Talen, saaledes venter den opfattende heller ikke med Dannelsen af det sproglige Udtryk og den dertil svarende Bevidsthedstilstand, til han har hørt og læst en hel Sætningssammenhæng. Principet for al sproglig Opfattelse er at kunne forstaa halvkvædet Vise. Den, der hører eller ser Subjektet, maa være forberedt paa Verbet, fra Verbet iler Tanken forud til Objekt og Hensyn. Akkusativ med Infinitiv fremkalder

*) Der neusprachliche Unterricht pg. 8.

Tanken om et styrende Verbum, Præpositionen Forventningen om en bestemt Endelse. Uden dette Medarbejde vilde Opfattelsen af det hørte blive umulig, og Forstaaelsen af det læste komme til at bero paa en møjsommelig Konstruktion, der snart vilde trætte Læseren. Der bestaar en Korrespondens mellem den flydende Tale og den hurtige Opfattelse. Færdighed i den aktive Sætningsdannelse er ligesom Færdigheden i Dannelsen af Lyd, Ord og Fraser Betingelsen for den naturlige Opfattelse. Men denne Færdighed opnaas i Følge Sagens Natur bedre ved Øvelse i selvstændig Sætningsdannelse end ved den blotte Iagttagelse. Det maa derfor atter her fremhæves, at man ikke maa betragte den aktive Øvelse i Sprogets Brug som noget for sig, der er psykologisk ganske forskelligt fra Øvelsen i Forstaaelse. Enhver, der har oplevet Latinens Dødskamp i vore Skoler, vil saaledes ogsaa have bemærket, at den latinske Stiløvelses Bortfalden var Indledningen til den fuldkomne Opløsning, hvorom de voksende Vanskeligheder ved den latinske Version vidnede. Og den traditionelle Undervisning i Græsk uden nogensomhelst Konstruktionsøvelse bidrager væsentligt til at forklare det ringe Udbytte af dette vanskelige Fag. Sikkerheden i at læse et Sprog beror paa den *umiddelbare* Bevidsthed om, hvad Sproget overhovedet tillader, og hvad det kræver. —

B. Form og Indhold i Sproget.

1. *a.* Efterat vi i det foregaaende har betragtet den konstruktive Virksomhed, ved hvilken Lydelementerne forbindes til Ord, Fraser og Sætninger, skal vi i de to følgende Afsnit (B og C) beskæftige os med Lydens Forhold til Bevidstheden som Bærer af bestemte Betydninger. Den for Sprogundervisningen i denne Henseende vigtigste Kendsgerning, som umiddelbart gør sig gældende for enhver, der begynder at lære et fremmed Sprog, er den, at det samme Betydningsindhold gengives med en vis Vilkaarlighed i de forskellige Sprog, idet ikke blot forskellige Lydbetegnelser kommer til Anvendelse, men ogsaa Sætningsleddene viser en indbyrdes Uoverensstem-

melse, der mest slaaende lægger sig for Dagen i Ordstillingen og i en forskellig Anvendelse af fælles grammatiske Begreber eller Optræden af helt forskellige grammatiske Begreber. Det, der adskiller to Sprog, er altsaa ikke blot de forskellige Lydbetegnelser for samme Begreber, men ogsaa de begrebsmæssige Forhold, der er bestemmende for Lydbetegnelsernes Anvendelse.

Man møder i Sprogvidenskaben og Pædagogiken, naar dette Forhold afhandles, ofte Betegnelsen „indre Sprogform". Denne Betegnelse kan være praktisk nyttig, fordi man ofte har Grund til at betone Forskellen mellem Sprogene fra denne Side, hvor den egentlige Vanskelighed ved Sprogtilegnelsen ligger. Men ligesom andre Betegnelser, der peger i en lignende Retning, saasom „Sprogfølelse" eller „Sprogets Aand", lider ogsaa Begrebet „indre Sprogform" af en vis Ubestemthed. Men da det dog under alle Omstændigheder sigter til Forhold af væsentlig Betydning for Sprogundervisningen, har det nogen Interesse at fastslaa, hvad der med Rette kan henføres under dette Begreb, der ligesom andre lignende let kan faa et vist mystisk Præg og derved komme til at spille en uberettiget Rolle i Bevisførelsen.

b. Den ansete tyske Pædagog E. Sallwürck bruger just ikke selve Ordet „indre Sprogform", men derimod „innere Wortform" *) eller „sprachliche Anschauung" **); dog er der ingen Tvivl om, at det er de samme Forhold, der haves for Øje som ved det af os anførte Ord, der er det almindeligst forekommende. Sallvürck siger nu bl. a. følgende herom: „Das Volapük, die Pasilingua und die anderen künstlichen Sprachen schliessen jenes Dritte, das zwischen den Dingen und den sie bezeichnenden Lauten steht, und das wir die Welt der sprachlichen Anschauung nennen, aus. Alle praktischen Vorteile, welche jene Erfindungen uns in Aussicht stellen, haben uns nicht bestimmen können, auf einen Teil unseres Geistes, auf einen lebendigen inneren Besitz zu verzichten; denn das ist jenes Abbild der Welt, das durch die sprachliche An-

*) Fünf Kapitel vom Erlern. fremder Sprachen pg. 14, 15 og 33.

schauung in uns gestaltet worden ist. Aber es muss auch begriffen werden, dass die sprachliche Anschauung nicht ein blosses Abbild der Dinge ist, die ausser uns sind. Vorstellungen solcher Art besitzt unser Geist selbstverständlich auch; aber die Welt der *sprachlichen* Anschauung ist etwas ganz anderes, und dieser Unterschied ist methodisch wichtig. — Einmal wird die sprachliche Anschauung nicht mit Linien und Farben geschaffen, sondern mit Lauten. Laute und Worte und Wortkomplexe sind ihr Stoff. Diese erwecken wohl jene andere Anschauung, die man die *räumliche* nennen kann; aber wir sprechen oft, ohne dass diese Anschauung hinzutritt, wie wir umgekehrt mit den Bildern der räumlichen Anschauung geistig arbeiten, d. i. bis zu einem gewissen Grade denken können, ohne die sprachliche Anschauung zu Hilfe zu nehmen etc."

Dette synes os en uklar Mysticisme. Mystiken finder vi i det angivne Afbillede af Verden, som er formet i os gennem den sproglige Anskuelse, og Uklarheden bl. a. deri, at der tales om en Anskuelse dannet ved Lyd. Under det første aner man noget overordentligt betydningsfuldt for hele det aandelige Liv, og det sidste forstaar man slet ikke. Og man har Lov til at tvivle om, at Forfatteren selv har forstaaet noget rigtigt derved. Thi, af hvad Forf. paa et tidligere*) Sted har bemærket om det samme Spørgsmaal, fremgaar det, at den egentlige Mening maa være, at Sprogets Betydning for en stor Del beror paa Anvendelsen af Billeder, idet det abstrakte betegnes gennem det konkrete. Det anføres, at Ordet „Zweck", der nu betegner et Formaal rent abstrakt, oprindeligt betyder et Søm i Midten af en Skydeskive. Men bruger vi nu Ordet „Zweck", saa tænker vi ikke paa dette Ords Betydning, men paa en sproglig Anskuelse, hvoraf Ordet er Bærer: „Die Sprache meint, was die ihr eigne sprachliche Anschauung meint, nicht was das Wort sagt." Det valgte Eksempel er forsaavidt uheldigt, som der vist næppe er én af tusend, der for „Zweck" kender nogen anden Betydning end det abstrakte Begreb Formaal. Forsaavidt er der her ingen

*) pg. 14—15.

Forskel paa, hvad Ordet siger, og hvad Sproget mener. Men paa den Tid, da Ordet „Zweck" var almindeligt kendt i den oprindelige Betydning, kunde man dels tænke paa denne og dels paa det mere ubestemte Begreb „Formaal." Men begge disse Begreber er øjensynligt Rumsforestillinger, Formaal endda i udpræget Grad, fordi det er ledsaget af en tydelig Afstandsfornemmelse. Hele Forskellen mellem, hvad Sproget siger, og hvad Sproget mener løber ud paa Forskellen mellem mere konkrete og mere abstrakte Begreber. Men disse Begreber er i Virkeligheden ikke væsensforskellige, og navnligt er det urimeligt at tale om den sproglige Anskuelse som noget, der fremtræder i Lydform. Dette hænger sandsynligvis sammen med den forunderlige Idé, man endnu jævnlig træffer Antydninger af, at man skulde kunne tænke i Ord alene, det vil sige, at alt hvad der foresvæver Tænkerens Bevidsthed selv i den højeste Genialitets Øjeblikke, skulde være Forestillingen om nogle Bevægelser af Tungen og Læberne i Forbindelse med en vis Støj. Man kunde nøjagtigt med samme Ret mene, at hvad der foregaar i Kunstnerens Indre, naar han bearbejder Ideen til et Kunstværk, alene er Forestillingen om de nødvendige Fingerbevægelser, hvormed Arbejdet udføres.

Men vigtigere er dog den Vægt, der lægges paa den indre Anskuelsesform som et Afbillede af Verden, der dog ikke er et blot og bart Aftryk af Tingene udenom os. Heri aner man dunkelt Modsætningen mellem Idealet og den raa Virkelighed, mellem en national-subjektiv Verdensanskuelse og den objektive Verden. Og hertil kunde der naturligvis knytte sig allehaande betydningsfulde Betragtninger med Hensyn til Sprogets Betydning for Samfundet og Individet. Dette Afbillede, der er „ein Teil unseres Geistes", vilde kunne tænkes adskilt fra den tilfældige lydlige Form og bestaa som noget for sig, saa at det var muligt at tilegne sig den ydre Form uden den indre. En Sprogundervisning, der løb ud paa dette, vilde da naturligvis være af en ganske overfladisk Natur; Sprogets egentlige Skat vilde ikke blive hævet, vi vilde ikke blive ført ind i den fremmede Nations Tænke- og Følemaade.

Paa dette Grundlag angriber nu virkeligt ogsaa Sallwürck

det bekendte Gouinske System, uden at det dog som en Følge af Grundlagets taagede Natur er muligt at gennemføre Angrebet klart. Gouins fremherskende Idé er jo den at lade Eleven gennemløbe alle menneskelige Forhold og alle Omraader af menneskelig Viden, begyndende med det allersimpleste (f. Eks. at lukke en Dør op). Eleven lærer „Serier" („logisk"*) sammenhængende Rækker af Sætninger) udenad, af hvilke hver enkelt behandler et bestemt i sig selv naturligt afsluttet Forhold. Derved skal det fremmede Sprogs samtlige Udtryk efterhaanden tilegnes i Forbindelse med klare og tydelige Forestillinger (navnlig paa Grundlag af Handling). — Denne Fremgangsmaade hviler utvivlsomt paa visse rigtige Grundtanker, selv om den næppe imødekommer alle de Fordringer, en gennemført Sprogundervisning maa stille. Dog maa det endnu tilføjes, at der til Gennemførelsen af dette System hører en særlig Form for grammatisk Undervisning, der tilstræber en høj Grad af Anskuelighed. — Sallwürcks Invendinger mod Systemet løber nu ud paa, at Gouin ikke skulde have forstaaet, at den sproglige Anskuelses Verden dannes paa en helt anden Maade, end det efter hans System maatte være nødvendigt. Det skal for at opnaa den sproglige Anskuelse aldeles ikke være nok, at vi forestiller os den os omgivende Verden og benævner Tingene med det fremmede Sprogs Lyd. Hertil føjes saa nogle heterogene Bemærkninger, der i og for sig kan være berettigede, med Hensyn til den Maade, hvorpaa Sprogforestillingernes Vækst foregaar hos Individet. Men Hovedindvendingen vilde kun have Betydning, hvis det virkeligt var muligt at tilegne sig alle et fremmed Sprogs Gloser og Vendinger og dets Sætningsbygning uden den tilgrundliggende Forstaaelse af disse Ords indbyrdes Forhold, deres konkrete og abstrakte Betydning og deres grammatiske Natur. Men dette er en ganske ufattelig Tanke. Sallvürck anser det for givet, at Frugterne af den Gouinske Undervisning hurtigt forsvinder. Dog det er en Ting for sig, at den sproglige Anskuelse, der er Frugten af Undervisningen, ligesaavel kan gaa tabt igen som Gloserne. Og om Gouins System i denne

*) hermed menes i Virkeligheden „praktisk".

Henseende byder solide Resultater, er et Spørgsmaal af helt anden Natur.

Hvad der i det anførte var betegnet som „sprachliche Anschauung" er sandsynligvis det samme, der senere af Sallwürck betegnes som „Geist der Sprache", atter et af disse Ord, der spøger i pædagogiske Afhandlinger, uden at man faar fuld Besked om, hvad det betyder. I den anførte Bog pg. 56 hedder det: „Das Bestreben des Unterrichts muss ja doch dahin gehen, dass der Geist der Sprache im Redenden lebendig werde". Ialtfald synes „Sprogets Aand" her ligesom hos andre Forfattere at betegne noget med Sprogets Form ikke umiddelbart sammenhængende, noget, der kan tilegnes i og for sig og faa en heldig Indflydelse paa det sproglige Udtryks Rigtighed. Ogsaa Thiergen*) betegner „die Einführung in den Geist der Sprache" som Undervisningens Hovedopgave i Modsætning til dennes grammatiserende og oversættende Side, uden at det i mindste Maade søges klargjort, hvad „der Geist der Sprache" da er. —

Et Eksempel paa Sammenblanding af to væsentligt forskellige Forhold frembyder B. Eggerts Omtale af den indre Sprogform**). Vort Forestillingsliv bestemmes efter E. af vor aandelige og legemlige Organisation, omgivende Forhold og Livserfaringer. Derved opstaar der naturligt for bestemte Krese af Individer, hvis Forhold er de samme, en Overensstemmelse i Forestillingslivet, som ligger til Grund for den indbyrdes sproglige Forstaaelse. „Deshalb hat jedes Alter, jeder Stand, jede Lebensgemeinschaft eine gleiche Art des Denkens und des sprachlichen Ausdrucks, und jedes Volk hat seine Sprache, die von der eines anderen Volkes nicht nur durch besonderen Lautstand, besondere Wortformen und Satzfügungen sich unterscheidet, sondern einen dem betreffenden Volke eigenartigen Verlauf des Vorstellungslebens zum Ausdruck bringt, und deren Verständnis dem Fremden nicht durch eine Übersetzung von Wort zu Wort, von Satz zu Satz, sondern erst durch die Erfassung der Denkgewohn-

*) Methodik des neuphil. Unterrichts p. 104.

**) Der psychol. Zusammenhang pg. 16—17.

heiten jenes Volkes erschlossen wird. Diese *Denkgewohnheiten eines Volkes* hat man in Beziehung zu ihrem sprachlichen Ausdruck als *Anschauungsformen der Sprache oder als innere Sprachform bezeichnet.* In engerem Sinne hat auch innerhalb derselben Sprache jede Gemeinschaft gleichartiger Lebensverhältnisse, Anschauungen und Interessen, im engsten sogar jedes einzelne Individuum mit einer besonderen Art solcher Denkgewohnheiten eine eigene Form sprachlicher Anschauung." — Her er aabenbart blandet to forskellige Ting sammen: den nationale og individuelle Bestemthed med Hensyn til Bevidsthedslivets almindelige Forløb og den særlige Bestemthed, der ligger i Tilegnelsen af visse sproglige Sædvaner. Denne Forveksling ligger nær for Eggert, for hvem, som vi tidligere har paapeget, Sætningens Indhold falder sammen med selve Sætningen, ligesom Ordet skal være en Enkeltforestilling. Overfor dette maa vi hævde, at to Personer, der er bundforskellige i Karakter og har haft højst forskellig Livsskæbne, hvis Tanker derfor almenmenneskeligt set bevæger sig i ganske forskellige Baner, sprogligt set meget vel kan gøre sig forstaalige for hverandre. Naar A erklærer om B, at det er ham (A) komplet umuligt at forstaa denne (B), saa er dette i Almindelighed Følgen af en indgaaende Forhandling, der netop forudsætter en nøjagtig indbyrdes *sproglig* Forstaaelse. Lægger man alle mulige nationale, ja endog individuelle „Denkgewohnheiten" ind i Sproget, saa ophæver man derved ganske Sprogets Begreb. Sproget er et Meddelelsesmiddel, der forudsætter en vis Overensstemmelse i de Individers Bevidsthedsliv, som skal benytte det, men ligesaavel en vis Uoverensstemmelse; thi ellers var det jo overflødigt. Lad os tænke os, at Talen er f. Eks. om en Hovedstads Befæstning. Til denne Ting knytter der sig nu hos forskellige Mennesker højst forskellige Følelser, og som en Følge deraf vil ogsaa deres Tanker paa tilsvarende Omraader bevæge sig i højst forskellig Retning. Efter Eggert maatte nu Følgen være, at to Mennesker, hos hvem denne Forskel ytrede sig, ikke kunde tale sprogligt set forstaaligt sammen om Hovedstadens Befæstning. Deres sproglige Anskuelsesform

vilde være forskellig. Men saaledes forholder det sig dog
thi sproglig Overensstemmelse angaar blot det rent obj
foreliggende. Men det er ganske vist ogsaa klart, at der til G
for hvert enkelt Sprog ligger en Samling objektive Forestilli
der naturligvis kan differere mere eller mindre fra den
stillingskres, som ligger til Grund for andre Sprog, og
i Virkeligheden maa tilegnes, naar man vil have Nytte af
kommende Sprog. Opfindes f. Eks. i et Land en Mas
der ikke kendes i andre Lande, er det naturligvis ganske
gyldigt for et andet Lands Beboere at erfare Navnet
denne Maskine, da de intet vilde kunne tænke sig de
Eller forudsat at Ordet „mère“ i Fransk medfører noge
dre Forestillinger og Følelser for en Franskmand, end C
„Moder“ for en Dansk, saa vilde en Dansk naturligvis
helt kunne forstaa f. Eks. en Linje af et Digt, hvor C
„mère“ forekommer, paa samme Maade som en Franskm
hvis han ikke forud var fortrolig med den særlige
tydning. Forudsætningen for al Undervisning i fremmede S
er en tilstedeværende eller kunstigt tilvejebragt Over
stemmelse i objektive Begreber. Hvor denne Overenss
melse i høj Grad mangler — f. Eks. ved Nutidsmennes
Tilegnelse af klassiske Sprog, maa en Undervisning i Re
gaa Haand i Haand med den sproglige Side af Unde
ningen.

Er der nu nogen Grund til at betegne dette nødven
objektive Bevidsthedsgrundlag som „indre Sprogform“
„sproglig Anskuelse“? Nej, thi det eksisterer som noget
sig, ganske uafhængigt af Sproget. Men der er derimo
bestemt Kres af Forestillinger for hvert enkelt Sprogs
kommende, der kun har Betydning ved den sproglige
arbejdelse af det objektive Bevidsthedsgrundlag — de gr
matiske Forestillinger. Disse kunde man betegne som „sp
lig Anskuelse“, fordi de er bestemmende for den Maade,
hvilke Bevidsthedsmomenterne anskues i deres indby
Forhold, naar de skal bringes til sprogligt Udtryk, eller „in
Sprogform“, fordi de ligger til Grund for Sætningens y
Habitus.

Nu hører naturligvis denne for hvert Folk ejendommelige Maade, paa hvilken det sproglige Udtryk formes, med til de nationale Tænkevaner; men den er dog kun et enkelt særligt Udslag af disse, og selv om der ofte paa et eller andet bestemt Punkt kan paavises en tydelig Sammenhæng med den nationale Tænkemaade i andre Henseender (f. Eks. i Brugen af Pronominer ved Høflighedsformer), saa yder den indre Sprogform i sig selv dog kun et ganske enkelt Bidrag af speciel Art til Forstaaelsen af den nationale Aand. Denne Forstaaelse uddybes først ved at trænge ned i Betydningsgrundlaget.

Ogsaa Wundt beskæftiger sig med Spørgsmaalet om indre og ydre Sprogform*). Wundt opfatter den *ydre* Sprogforms Begreb som omfattende alle de Kendemærker, der er afgørende for Sprogets psykologiske Karakter. De lydlige Ejendommeligheder kan derved ikke komme i Betragtning, da de ikke tillader at udsige noget om Sprogets psykologiske Karakter. Derimod drejer det sig ved *ydre* Sprogform om Ord- og Sætningsdannelse. Meningen er vel altsaa, at f. Eks. den Omstændighed, at et bestemt Dyr paa Dansk hedder „Kat", paa Latin „feles", ikke vedkommer Sammenligningen af de to Sprogs ydre (og heller ikke indre) Form. Thi om der bruges den ene Lydforbindelse eller den anden for at betegne Begrebet, beror paa en for den talendes Vedkommende rent tilfældig Forbindelse mellem Lyd og Begreb. Hvis der derimod ved Sammenligning mellem en dansk og en latinsk Sætning viser sig en forskellig Ordstilling, saa har vi her et Moment til Bestemmelsen af den ydre Formforskel. Thi denne Forskel vil kunne føres tilbage til forskellige Opfattelser af Ordstillingens Betydning. Den indre Sprogforms Begreb er saaledes absolut bundet til den ydre Sprogforms Begreb og omvendt: „Denn man kann unter ihm (dem Begriff der inneren Sprachform) unmöglich etwas anderes verstehen als eben den Kompleks psychischer Zusammenhänge, die eigentümlichen Associations-und Apperceptionsgesetze, die in der Scheidung der Redeteile, der Gliederung des Satzes und der Ordnung der Satzglieder zur Erscheinung kommen."

*) Die Sprache II pg. 427 ff.

Heller ikke denne Opfattelse synes os tilfredsstillende, naar Talen er om en Begrebsbestemmelse, der skal være egnet til at benyttes praktisk i Diskussionen. — For det første vil det vistnok forvirre de fleste, som ønsker at gøre sig en tydelig Forestilling om Sagen, at Wundt vil udelukke den lydlige Form fra den ydre Sprogforms Begreb. Thi at man overhovedet er kommet ind paa Begrebet „indre Sprogform", maa jo dog ganske utvivlsomt skyldes den Iagttagelse, at Forskellen mellem Sprogene ikke alene lod sig henføre til det, der for den umiddelbare Iagttagelse paatvinger sig gennem Øre og Øje, nemlig de samme Begrebers Betegnelse ved forskellig Lyd og Skrift, men at der bag ved disse Forskelle ligger en Uoverensstemmelse i Opfattelsen af Sætningsleddenes indbyrdes Betydning, der ikke udenvidere kan iagttages, om end Virkningerne ses og høres. Wundt selv udtrykker sig ogsaa selv senere noget ubestemt herom. Efter at den indre Sprogform*) er betegnet som „die psychischen Motive . . . die diese äussere Sprachform als ihre Wirkungen hervorbringen", fortsættes der: „Von allem dem, was der Aussenseite der Sprache angehört, liegt nur die Lautform diesen psychischen Motiven verhältnismässig fern, oder sie ist mindestens bloss durch indirekte Beziehungen mit ihr verbunden." — Hvad der hører til Sprogets „Yderside", maa dog naturligt betragtes som medbestemmende for den ydre Form. Og hvorfor skal Arten af Forbindelsen mellem det ydre og indre her være afgørende? Dette sidste bliver saameget mere ubegribeligt, som Wundt senere udtaler følgende: „Eine Sprache kann, falls nicht äussere Momente von stark umwälzender Kraft, wie Völker- und Sprachmischungen, einwirken, ihre äussere Form festhalten, wenn die innere Sprachform längst darüber hinausgeschritten ist**)". Her indrømmes altsaa udenvidere, at den ydre Sprogform i visse Tilfælde kun kan forklares historisk, men ikke svarer til den bestaaende indre Sprogform. Her kan man altsaa ikke ved „indre

*) Die Sprache II pg. 432.

**) II pg. 437.

Sprogform" forstaa de psykiske Motiver, hvoraf den ydre Sprogform udspringer.

Dernæst er det uheldigt for den umiddelbare Forstaaelse, at betegne en Form som en Samling af Love. Lovene kan jo kun begrunde Formen. Men dette hænger sammen med, at man ganske vist i Almindelighed gør, hvad man ikke burde gøre, man taler om ydre og indre Sprogform som noget, der tilkommer Sproget som saadant. Sproget (ogsaa det enkelte Sprog for sig) bestaar kun som en fysiologisk og psykologisk Mulighed for en uendelig Række positive Udtryk for bestemte Bevidsthedstilstande eller som en Aarsag til saadanne allerede foreliggende Udtryk. Udfra dette Synspunkt kan man altsaa f. Eks. ikke tillægge det danske Sprog nogen Form. Først naar der foreligger et sprogligt Udtryk for en bestemt Tanke, kan man tale om en Form, der atter kan sammenlignes med andre Former for samme Indhold.

c. Efter vor Opfattelse bør man da tage sit Udgangspunkt i Sammenligningen mellem forskellige Sprogs forskellige Udtryk for et og samme Bevidsthedsindhold. I Forhold til dette kan man betegne de foreliggende Udtryk som forskellige Former. Disse afviger nu først og fremmest fra hverandre i lydlig Henseende. Men søger man at abstrahere fra Lydforskellen og tænker sig hvert Ord af et Sprog ombyttet med et Ord af et andet Sprog, ser man, at dette i de fleste Tilfælde ikke udenvidere lader sig gøre. Dels maa Ordenes indbyrdes Stilling byttes om, dels svarer Ordene ikke nøjagtigt til hverandre i Tal og indbyrdes Forbindelse og i Forbindelsen med den tilgrundliggende Forestillings enkelte Momenter. Men da det reale Forestillingsindhold, som skal udtrykkes i de sammenlignede Sætninger, forudsættes at være det samme, kan Grunden til Forskellen ikke ligge her, men maa ligge i et Sæt af sekundære Forestillinger, der fremkaldes af det primære Forestillingsindsold som Middel til at bringe Udsagnet i Stand.

Nu er det imidlertid klart, at den eneste Forskel, som

altid umiddelbart kan iagttages som ydre, er Lydforskelle
Alle andre Forskelle kan kun iagttages som ydre Forskelle p
Grundlag af visse særlige fælles Forudsætninger med He
syn til Lydenes Anvendelse. Den eneste Forudsætning, d
kan siges at være absolut fælles er den, at Tanken ov
hovedet udtrykkes ved Lyd. Lydene kan altsaa absolut
tegnes som ydre Form. Ordstillingen kan kun gøre sig g
dende som bestemmende for den ydre Forms Opfattelse, f
saavidt vi gennem en vis Sprogforstaaelse kan fordele
vidsthedsmomenterne paa forskellige Lydkomplekser. En f
skellig Anvendelse af Kasus fremtræder som et Moment
Bestemmelse af den ydre Sprogform, forsaavidt vi kan
udsætte Tilstedeværelsen af samme Kasusbegreber i de sa
menlignede Sprog. I saa Fald er f. Eks. Dativens Anvend
efter visse Verber i ét Sprog, hvor et andet Sprog anven
Accusativ, et Bidrag til Bestemmelsen af den ydre Form;
vi har da et Forhold, som umiddelbart kan iagttages. Y
og indre Sprogform er saaledes i høj Grad relative Begre

Forskellen mellem ydre og indre Sprogform beror
Modsætningen mellem fastslaaede sproglige Midler, Lyd e
af Lyd fremkaldte Forestillinger, hvis Tilstedeværelse un
delbart kan konstateres, og den Kres af Forestillinger,
ligger til Grund for den særlige Anvendelse af disse Mid
og som ikke udenvidere kan erkendes. —

d. Det er klart, at intet Sprog kan undvære en Kres
Forestillinger, der regulerer Lydbetegnelsernes Anvendelse.
simpel successiv Opregnen af de Momenter, der gør
gældende i en Bevidsthedstilstand (den Maade, hvorpaa E
net i Begyndelsen udtrykker sig) vilde kun kunne føre
en mangelfuld indbyrdes Forstaaelse. Det sproglige Udtr
maa derfor vække en særlig Kreds af Forestillinger, ved h
Hjælp de meddelte Bevidsthedsmomenters indbyrdes F
hold bliver klart. Det sproglige Udtryk maa give os en
stemt Anskuelsesform, hvori Enkeltforestillingerne kan i
ordne sig. Denne Form fremgaar vel af selve den Bevi
hedstilstand, som skal bringes til Udtryk, men ikke n

nogen indre Nødvendighed, kun i Kraft af en vanemæssig Sammenhæng, og kan derfor være forskellig for de forskellige Sprog. Men det er klart, at intet Sprog kan undvære et saadant Mellemled mellem det reale Tankeindhold og det lydlige Udtryk, heller ikke Esperanto og de øvrige Kunstsprog. At Sallwürck benægter dette, viser maaske aller tydeligst hans Misforstaaelse af Spørgsmaalet. Men Kunstsproget tager de sproglige Anskuelsesformer, ligesom Gloseforraadet, fra Natursprogene, skønt dette Punkt i Almindelighed overses, hvilket forklarer den populære Begejstring for saadanne Sprog og Troen paa deres Lethed. Hovedvanskeligheden ved ethvert Sprog ligger imidlertid i Tilegnelsen af de sproglige Anskuelsesformer. Og naar disse først er fastslaaede i Kunstsproget — som kun derved bliver i Stand til at løse samme Opgaver som Natursprogene —, bliver Vanskeligheden ved at tilegne sig et saadant Sprog den samme, som ved alle andre.*) Vi har fremdeles her med en praktisk overordentligt vigtig Side af Sproget at gøre; men om et Afbillede af Verden og lign., som Sallwürck mener, eller overhovet om et aandeligt Eje af fremragende Værdi kan man dog slet ikke tale. Hvis et

*) De europæiske Sprog, der har udviklet sig af samme Rod, under fælles Indflydelser og i indbyrdes Forbindelse, har saa store Overensstemmelser, at de allerede i sig selv danner et Slags Esperanto. Men ved fjernere Sprog viser der sig Uoverensstemmelser i Grammatik og Vendinger, som det ikke i kort Tid er muligt at komme ud over. Naar hos Kineserne „at stjæle Vellugten" er en Betegnelse for brødefuld Elskov, vil dette ved en ordret Gengivelse i fælles Gloser være ligesaa uforstaaligt for Europæerne som Vendingen „at dyrke fremmede Guder" med en lignende Betydning for Kineserne. Hvorledes skal en Esperantist vide, at en Meddelelse fra Kina om, at N. N. „er bedækket med Dagens Silke" vil sige, at Vedkommende er en berømt Mand, eller at P. P. „har besteget Skyerne" vil sige, at han har opnaaet en videnskabelig Grad. — Disse Eksempler er taget fra Hoa Tsin Ki, Historien om det blomstrede Brevpapir (Chinesisk Roman, oversat fra Originalen af Dr. G. Schlegel. Fra Nederlandsk ved Viggo Schmidt. København, Otto B. Wroblevskys Forlag, 1871), der indeholder en Rigdom af lignende Eksempler, skønt antageligt kun mere poetisk eller særligt pudsigt klingende Vendinger er bibeholdte i Oversættelsen, da en Gennemførelse af den kinesiske Sprogform rimeligvis vilde have gjort Noterne ligesaa vidtløftige som Teksten.

Sprog har to Vendinger for ganske den samme Tanke Eks. „dono puero placentam“ og „dono puerum placenta,“ maa dette altsaa ikke opfattes som Udtryk for en Kamp m lem to Verdensanskuelser, men som to Maader, paa hvi den samme Tanke lader sig anskue fra et rent og sk sprogligt Synspunkt.

Hermed stemmer den Opfattelse af den indre Sprogfor Betydning, som findes hos Whitney*), hvor den define som „the shape and cast of thought as fitted to a cert body of expression“. Og det hedder endvidere: „It amou simply to this, that the mind, which was capable of do otherwise has been led to view things in this particular w to group them in a certain manner, to contemplate th consciously in these and those relations.“

e. Der peges her paa det fra Sprogundervisningens Sy punkt vigtigste Forhold, Vilkaarligheden af den indre Spr form. Enhver Bevidsthedstilstand, som skal bringes til U tryk, rummer en Uendelighed af Momenter. Af disse m nu for det første et vist overkommeligt Antal udvælges Betegnelse, og dernæst maa der tillægges de saaledes t tagne Forestillinger visse Egenskaber, som maaske stemm overens med de reale Forhold, men ikke behøver at gøre de hvorved de anskues i Forhold til hverandre, som handlen behandlet, modtagende, ejende, henhørende til en beste Tid, et bestemt Køn etc. Men baade med Hensyn til de E vidsthedsmomenter, der udvælges, og den Maade, paa hvilk de stilles i Forhold til hverandre, gives der mangfoldige M ligheder, som i og for sig er lige berettigede. Der vil nat ligvis i enhver Bevidsthedstilstand være visse Hovedmom ter, som med praktisk Nødvendighed vil gøre sig gælden overalt, hvor et sprogligt Udtryk søges. Men der vil ved den deraf være mangfoldige Biomstændigheder, som man k tænke sig betegnede eller ikke betegnede, uden at den Fo stilling, der vækkes derved bliver væsentligt forandret. Na man f. Eks. staar oprejst, maa man altid være vendt i

*) The life and growth of language pg. 22.

eller anden Himmelretning; men i de allerfleste Tilfælde, hvor den staaende Stilling omtales, er dette Moment, skønt det naturligvis maa høre med til Forestillingen, ganske ligegyldigt, og det fremhæves derfor ikke. Men i Ildlændernes Sprog skal det være nødvendigt altid at antyde Himmelretningen*). Det Moment i Tidsbestemmelsen, som paa Fransk kommer til sin Ret i Modsætningen mellem imparfait og passé défini, lades paa Dansk i mange Tilfælde uden Betegnelse. I Tysk maa man ved hvert Substantiv gøre sig Rede for, om det skal betragtes som Hunkøn, Hankøn eller Intetkøn, hvorved den sproglige Anskuelse indfører et Moment, der i de fleste Tilfælde ikke har nogen Rod i reale Forhold, og i andre Sprog ganske lades ude af Betragtning. I det ovenfor anførte Eksempel med Verbet dono ser man, hvorledes det endog inden for samme Sprog i visse Tilfælde er muligt at anvende en ganske forskellig Anskuelsesform paa det samme Indhold og de samme Gloser. Thi den sproglige Anskuelsesform paatvinger os ikke nogen bestemt Opfattelse af det reale Bevidsthedsindhold. Forskellen paa Anvendelsen af den sproglige Anskuelsesform og den blotte Opramsning af usammenhængende Betegnelser for Enkeltforestillinger, er kun den, at Anskuelsesformen afgrænser de Muligheder, indenfor hvilke den, til hvem Talen henvendes, skal søge den reale Sammenhæng. Denne maa iøvrigt konstrueres ud fra Kendskabet til de omtalte Tings egen Natur.

Hensynet til den indbyrdes Forstaaelse gør det nødvendigt, at Friheden i Ordenes Sammenstilling paa denne Maade vedtægtsmæssigt begrænses indenfor hvert enkelt Sprog. Men for de forskellige Sprogs Vedkommende foreligger der uendeligt mange Muligheder med Hensyn til Valget af saadanne Begrænsninger, hvilket fører til større eller mindre Uoverensstemmelser mellem Sprogene.

Naar Ordet „Valg" benyttes i denne Forbindelse, er der naturligvis ikke Tale om en bevidst Vælgen fra de talende Individers Side. Ordet „Valg" kan kun anvendes, naar man tænker sig Sprogbrugen personificeret som en sprogskabende Magt. Et Valg ledet af rationelle Principer er der ikke Tale

*) H. Swee: The practical study. pg. 60.

om. Sprogbrugen befinder sig i en stadig Udvikling
Indflydelse af forskelligartede tilfældigt virkende Aar
Blandt disse bør vistnok særligt fremhæves Tilbøjeligh
til at sammensmelte flere oprindeligt selvstændige Enk
til akustiske Enheder, hvorved Forholdet mellem Ly
Betydning forskydes. I denne Forskydning, der har
samme mekaniske Karakter, som selve Forbindelsen m
Lyd og Begreb i Hovedsagen har, kan der naturligvis
forsaavidt gøre sig et rationelt Princip gældende, som
mekanisk opstaaede Form ved Analogi kan tænkes at
ledige nye Former af samme Art og med et lignende
matisk Begrebsindhold eller i det mindste begunstige
Dannelse. Men om en med logisk Nødvendighed af Fo
principer udspringende Enhed i de et Sprog tilhørende
skuelsesformer kan der naturligvis ikke være Tale.

I Enkelthederne angaar dette Valg følgende Forho
hvad der af det reale Bevidsthedsindhold overhovedet
betegnes ɔ: hvilke Enkeltforestillinger der ved Ord, Endelse
andet sprogligt Middel skal have en Særbetegnelse;
hvilke sproglige (grammatiske) Begreber de Momenter
betegnes, skal henføres; [3]) ved hvilke Midler de gramma
Forestillinger bringes til Udtryk, ved selvstændigt Ord, Pr
Suffiks, Ordstilling eller Betoning; [4]) i hvilken Orden
ningens Led skal anbringes; [5]) fra hvilke konkrete Fo
Betegnelser for abstrakte Begreber skal hentes.

Til Punkt 3 maa bemærkes følgende. Ligesaalidt
det er nødvendigt eller overhovedet muligt, at den reale
vidsthedstilstands samtlige Momenter faar en Betegnelse,
saalidt er dette i og for sig nødvendigt med Hensyn
grammatiske Begreber, som anvendes paa det reale Ind
Der kan f. Eks. tænkes Tilfælde, hvor man paa Dansk
ved nogetsomhelst ydre Middel (heller ikke Betoningen)
erkende en Dativ, hvor en Dativforestilling alligevel
svæver Tanken f. Eks.: „Prinsen overrakte Kongen Kro
Ordet „sich“ kan paa tysk baade være Dativ og Akkus
Ablativ og Dativ falder paa Latin for det meste samm
Formen osv. Paa den anden Side findes der, som tidl

fremhævet, hyppigt Bøjningsformer, til hvilke der ikke mere svarer Begrebsmodificationer, selv om saadanne oprindeligt maa have været tilstede. En fuldkommen Overensstemmelse mellem ydre og indre Sprogform, mellem Anvendelsen af sproglige Midler og den tilgrundliggende Anskuelsesform eksisterer derfor ikke.

Den videre Drøftelse af det foreliggende Spørgsmaal er en særlig sprogvidenskabelig Opgave*). For Sprogundervisningens Vedkommende er det alene af Betydning at holde sig de principielle Synspunkter for Øje. Disse synes os da at være følgende. Hvert enkelt Sprog har et Sæt af sproglige Anskuelsesformer, der gennem Indøvelse knytter sig til Bevidsthedens reale Indhold og regulerer Anvendelsen af Ordene. Disse sproglige Anskuelsesformer er mer eller mindre forskellige for de forskellige Sprog. De er, saaledes som de optræder i hvert enkelt Sprog, vel en Ytring af det for vedkommende Nation ejendommelige Tænkesæt, men en Ytring af saa speciel Art, at man ikke kan tillægge den nogen væsentlig Betydning for Kendskabet til den nationale Aand ved Siden af Studiet af Ordbetydningen, hvorved det objektive Grundlag for Sproget læres at kende. Og endeligt danner et Sprogs sproglige Anskuelsesformer ikke nogen med indre Nødvendighed sammenhørende Enhed, der kan erkendes som noget for sig. De maa tilegnes Skridt for Skridt som en Sum af vilkaarligt sammenbragte Enkeltheder. Hvis man derfor ønsker at betegne disse Former tilsammen som „Sprogets Aand" (et ganske vildledende Udtryk), saa bliver det at trænge ind i Sprogets Aand kun en Omskrivning for at tilegne sig Sprogbeherskelse, hvilket kun kan ske ved efterhaanden at tilegne sig alle Sprogets Ejendommeligheder, men ikke ved en særlig Akt, der staar i Modsætning til den teoretiske Erkendelse og praktiske Indøvelse af Enkelthederne. —

---

*) En indgaaende Betragtning findes saaledes hos Whitney: The life a growth of lang. Se ogsaa O. Jespersen: Fremskridt i Sproget. Eksempler til Sammenligning findes iøvrigt ogsaa i de tidligere anførte Arbejder af Ganzmann og Sallwürck.

2. *a.* For den populære Opfattelse har Sprogunderv
gen to Sider. Man skal lære Grammatik, og man skal
hvad Ordene betyder. Naar i Nutiden Elever unde
melder sig til Undervisning med den Bemærkning, at d
bryder sig om at lære Grammatik, men kun om at
og forstaa Sproget praktisk, saa kunde denne Opfattels
synes at være bortfaldet. Dog ledes vedkommende h
snarere af en dunkel Forestilling om den grammatiske
bogs Unytte og visse grammatiske Særegenheders pra
Overflødighed end af en klar Forestilling om Forholdet
lem Grammatiken og den øvrige Sprogkundskab. Ka
mod „Grammatiken" kan udenfor Fagkrese naturligv
fremkalde nogen Misforstaaelse. Kampen drejer sig jo
keligheden om den mest rationelle Maade, paa hvilken G
matiken kan bibringes. Efter Walter er i Grunden hele S
undervisningen fra først til sidst ogsaa en grammatisk
dervisning, om end netop Walter tillige i høj Grad be
Arbejdet paa Indsamlingen af et Ordforraad. Studiet af G
matik og Ordbetydning er imidlertid ikke to absolut fo
lige Ting. I begge Tilfælde drejer det sig om at for
visse Lyd med visse Begreber. Forskellen ligger deri, a
egnelsen af Ordforraadet gaar ud paa at forbinde Lyd
objektive Forestillinger af almen Interesse, som tilsa
omfatter hele den Verden, hvori vi lever og røres. Me
Tilegnelsen af Grammatiken drejer det sig om en R
Forestillinger af indskrænket Betydning og vilkaarlig
de sproglige Hjælpeforestillinger, der ingen Interesse
sig selv, og hvis Nødvendighed ofte slet ikke føles, skø
gennemtrænger hele Sproget. Disse Forestillinger har
Betydning for den nødtørftige Opfattelse af Sammenhæ
og meddeler os intet reelt. Men Ordstudiet fører de
naturligt til Fordybelse i det objektive Grundlag, som
kommende Sprogs Gloser har, og fører os derved in
et Omraade, der med nogen Ret kunde betegnes som
gets Aand ɔ: de fælles Træk i den nationale Aand, fo
vidt de umiddelbart afspejler sig i Sproget. Sproget ka
tragtes som et Kulturprodukt, opstaaet gennem Tiderne

hele Nationens Samarbejde, som i sig selv yder et væsentligt Bidrag til Studiet af „Land und Leute", ligesom det derhos indirekte er Vejen til en dybere Indtrængen i samtlige Kulturforhold.

Af Sprogundervisningens to Sider svarer den første, den grammatiske, i Hovedsagen til Tilegnelsen af den indre Sprogform, og denne er det da, som de grammatiske Lærebøger søger at fremstille, dog kun paa de Omraader, hvor en vis Regelmæssighed gør sig gældende. Ikke alt, hvad der falder ind under den indre Sprogforms Omraade, egner sig til at fremstilles i Paradigmer og Regler. Herhen hører navnlig Dannelsen af abstrakte Udtryk, der foregaar ganske vilkaarligt, og omfatter alle mulige Omraader. Disse Udtryk henvises da til at læres ved Øvelse og af Ordbogen ligesom Ordenes konkrete Betydning og det fraseologiske Stof. Der er endnu en Side af Sprogstudiet, hvor Begrebet „indre Sprogform" ideligt gør sig gældende; det er de mangfoldige Tilfælde, hvor det ene Sprog undlader at fremhæve underordnede Momenter ved en Bevidsthedstilstand, medens et andet Sprog udtrykker disse. Set fra det første Sprogs Standpunkt kan man betegne dette saaledes, at et Ord ved Oversættelse til det andet Sprog spalter sig. Man prøver f. Eks. at gengive det danske Ord „flytte" paa tysk. Slaar man op i Ordbogen*), finder man følgende: „von einem Ort zum andern bewegen, transportieren, rücken, wegschaffen, fortbringen, wegrücken, umpflanzen, wegnehmen, umziehen, ziehen", og hermed er endda ikke alle mulige Oversættelser angivne. Denne Spaltning finder navnlig Sted ved alle de almindeligst brugte Ord, til en vis Grad ved omtrent alle Ord, og er Kilden til de største Vanskeligheder for den fuldkomne Beherskelse af et fremmed Sprog.

Da saaledes Spørgsmaalet om den „indre Sprogform" baade har Betydning for det grammatiske Studium og Ordstudiet, vil vi i Tilknytning til Omtalen af den „indre Sprogform" endnu fremsætte nogle Betragtninger af almindeligere Betydning, inden

*) J. Kaper: Dansk-Norsk-Tysk Ordbog.

vi derefter gaar over til en særlig Omtale af Grammat
Ordbetydning. Disse Betragtninger angaar Modersmaalets
hold til det fremmede Sprog, som skal tilegnes. —

b) Vi kan ikke udtrykke, hvad det her drejer sig om, b
og tydeligere, end Whitney gør det i det tidligere ar
Værk*). Efter at have fremstillet Sprogets indgribende
tydning som Redskab for Tanken fortsætter Forf.: „In re
to this general training and equipment of the mind for
the first acquisition of a language does for the indiv
what can never be repeated later. When we first take
of an additional language, we cannot help translating its
into those we already know; the peculiarities of its „
form", the non-identity and incommensurability of its sh
and grouped ideas with those of our native speech, es
our notice. As we gain familiarity with it, as our concep
adapt themselves to its framework and operate dir
through it, we come to see that our thoughts are cast
into new shapes, that its phraseology is its own an i
vertible. Perhaps it is here that we get our most di
hint of the element of constraint in language-learning."

Dette vil altsaa sige, at vi fra først af er nødsagede
opfatte det fremmede Sprogs Elementer paa Modersma
Grund. Vi kan fra Begyndelsen af ikke forestille os M
heden af nogen anden indre Sprogform end den, vi se
opvoksede med og sammenvoksede med. Denne Form
er et mekanisk virkende Redskab for vor Tanke, og so
ikke umiddelbart kan skille fra Bevidsthedens reale Ind
maa nødvendigvis synes os at have en almengyldig B
ning. Paa et vist Kulturtrin betragter derfor ganske nat
ethvert Folk andre Nationers Sprog med Ringeagt. Og
Øjeblik, man begyndte at studere de forskellige europa
Sprogs Grammatik, var man derfor tilbøjelig til at skære
alle over den latinske Grammatiks Læst og betragte Uove
stemmelserne som Afvigelser fra den i Latinen givne id
Sprogform. Endnu ved den moderne Sprogforsknings

*) The life and growth of language pg. 23—24.

gyndelse var denne Tanke almindelig. Saaledes finder Wundt*) den væsentligste Fejl i W. v. Humboldts Opfattelse af Begrebet „indre Sprogform" deri, at denne Opfattelse hviler paa en Vurdering af Sprogene udfra Forestillingen om et Idealsprog. Undersøgelsen af fjernere staaende Folks Sprog har vel gjort det umuligt at opretholde en videnskabeligt begrundet Forestilling om et Idealsprog i den Forstand, at visse Sprogformer ubetinget skulde staa højere end andre;**) men denne Forestillings psykologiske Basis, Vanskeligheden ved at løsrive sig fra den engang tilegnede indre Sprogform, Modersmaalets, bliver for hver enkelt den samme, og den teoretiske Overbevisning om Eksistensen af ideale Sprogformer lever uantastet hos mangfoldige Mennesker, der anstiller Betragtninger over Sproget uden at have tilegnet sig nogen Indsigt i dets Væsen. Den almendannedes Forestilling om det „korrekte Sprog" hviler i Almindelighed ikke paa nogen Indsigt eller overhovedet paa virkelige Grunde, der kunde bestemme os til at foretrække én Sprogform for en anden, men paa den umiddelbare Forvisning om, at det Sprog, der falder vedkommende selv naturligt, nødvendigvis maa indeholde Normen, om end der kan disputeres paa Grammatiken som Grundlag om Berettigelsen af denne eller hin Vending.

Fastheden af Modersmaalets indre Sprogform byder Sprogundervisningen de vanskeligste Problemer. Thi selve det at give den samme Ting forskellige Navne er i Grunden en ringe Ting, som vi tildels allerede er fortrolige med fra vort eget Sprog. Alt, hvad der beror paa umiddelbar Association mellem Lyd og Begreb eller mellem Lydene indbyrdes, tilegnes uden synderlig Anstrengelse og Intelligens ved blot Efterligning og Gentagelse. Men overalt, hvor en forskellig Anskuelsesform træder os imøde i det fremmede Sprog, kræves der en Virksomhed af højere Art for at danne det sproglige Udtryk. Den Viljesakt, hvorved vi skyder Modersmaalets

*) Die Sprache II pg. 430—31.

**) hvilket naturligvis ikke er i Strid med Forestillingen om Fremskridt i Sproget og en vis Rangforordning mellem Sprogene. Kun er intet Sprog ved selve sin Form udelukket fra at naa op paa Rangstigen.

Lyd fra os til Fordel for de fremmede Lyd, foregaar la
lettere end den, hvorved vi frigør os fra Indflydelsen af M
dersmaalets Sætningskonstruktioner og Ordvalg. Selv den,
er trængt dybere ind i et fremmed Sprog gennem Foren
af Studium og praktisk Øvelse, vil ideligt have Lejlighed
at bemærke, hvorledes Modersmaalets Sprogfølelse søger
gøre sig gældende. Og dette gælder, selv om Øvelse
det fremmede Sprog er saa stor, at dettes indre Sprogf
mer af og til gør Gengæld ved at dukke op indenfor Mode
maalet. Den heri liggende Vanskelighed er aabenbart stø
naar Talen er om hinanden nærstaaende Sprog. Ligesaa
som en høj Grad af Overensstemmelse mellem Modersm
lets og det fremmede Sprogs Form letter den første Til
nelse stærkt, ligesaavist vanskeliggøres derved den fuldkom
Beherskelse*). Følelsen for, hvad der hører hjemme i
ene og i det andet Sprog, kan momentant ganske forsvin
saaledes naar en Dansk spørger en Tysker: „Kan man *ogs*
paa Tysk sige: „Er ist nicht auf den Kopf gefallen" for d
ved at betegne en eller anden som et godt Hoved." Ved h
anden fjernere staaende Sprog som Dansk i Forhold til Fra
ligger Faren for en Sammenblanding af denne Art min
nær. Vanskeligheden viser sig iøvrigt ikke blot i Dannels
af Autoglottismer, som paa et mere fremskredent Trin
hyppigt erkendes og erstattes med idiomatiske Udtryk, ind
de fremføres, men ogsaa i en Standsning er af Talestrømmen, i
man paa saadanne Punkter, hvor vi efter vor egen Sprogform
vante til at hjælpe os med et Udtryk af almindeligere
tydning (f. Eks. det tidligere anførte „flytte"), medens
fremmede Sprog kræver et specialiserende, leder efter et
mindeligt Udtryk, der slet ikke findes, og saaledes gaar i St

c. Erkendelsen af de heri liggende Vanskeligheder
hos mange Forkæmpere for en forbedret Sprogundervisn
ført til Fordringen om Modersmaalets fuldkomne Fjerne
fra den fremmedsproglige Undervisning. Modersmaalet
tragtes udelukkende som en Hindring for Tilegnelsen af

*) Saaledes ogsaa Sweet: The pract. study of langu. pg. 56.

fremmede Sprog. Saalænge Eleven beskæftiger sig med dette, skal derfor Modersmaalets indre Sprogform hindres at dukke op i Elevens Bevidsthed. Heraf følger Forkastelse af Oversættelse til og fra Modersmaalet: „Pour apprendre une nouvelle langue, il faut commencer par oublier sa langue maternelle."*)

Saaledes siger M. Chr. Schweitzer med Brèal efter at at have erklæret, at de Fejl, som Udlændinge gør i Fransk, skriver sig fra Oversættelse. Derfor siger de: „je viendrai de nouveau" istedetfor: „je reviendrai"; „je ne suis pas content avec vous" istedetfor: „je ne suis pas content de vous." Dette er jo aabenbart Oversættelser. Men i hvilken Forstand? Nævner Udlændinge, der gør saadanne Fejl, Sætningen højt eller invendigt i deres eget Sprog, inden de udtaler den paa Fransk? Nej det gør de sikkert ikke. De bruger umiddelbart franske Ord, men paa Grundlag af Modersmaalets Sprogfølelse; de taler deres eget Sprog med franske Gloser uden selv at være klare derover.

Heri træder allerede den Vildfarelse frem, som ligger i Fordringen om, at Modersmaalet skal glemmes. Fordringen er i sig selv konsekvent; men den maatte ogsaa gennemføres konsekvent i Ordets fulde Betydning, hvis den skulde føre til Maalet. Men dette er en Umulighed. At „glemme" kan her dog kun sige, holde bevidst tilbage; men dette kan man ikke gøre med en Forestillingskres, hvis Rækkevidde man ikke selv aner noget om. Modersmaalets Gloser kender man sagtens fra de fremmede, men ikke den indre Sprogform. Naar derfor Schweitzer og andre udfra den anførte Tankegang slutter, at Oversættelse maa forkastes som Undervisningsmiddel, er Slutningen saa urigtigt, at man tværtimod maa hævde det stik modsatte. *Kun ved Oversættelse naar man til at ophæve Modersmaalets Indflydelse paa det fremmede Sprog.*

d. For at Spørgsmaalet „Oversættelse" kan diskuteres — baade fra det foreliggende Synspunkt og ellers — uden indbyrdes Misforstaaelser, er det for en Gangs Skyld bedst at

*) M. Chr. Schweitzer: Méthodologie des langues vivantes pg. 8.

søge Klarhed over, hvad Oversættelse egentligt er. Underti
opfattes Oversættelsens Væsen aabenbart saaledes, at
antages at komme i Stand ved en akustisk Association m
lem Modersmaalets Ord og det fremmede Sprogs
Schweitzer skriver*) følgende, idet Forudsætningen er, at
fransk Elev skal lære Ordet „Apfel": „Si je procède, com
dans l'apprentissage naturel, par la voie de l'intuition im
diate de l'objet, il est clair que nous obtiendrons une éq
tion simple: Apfel = ○**). Si, au contraire, je recours
traduction, si je dis: le mot „Apfel" signifie en français „pomm
l'opération se compliquera d'une équation nouvelle: au
d'une équation à deux termes, nous aurons l'équation à t
termes suivante: Apfel = pomme = ○; au lieu d'une
ration intellectuelle, nous en aurons deux. — Des deux p
cédés que nous venons de comparer, c'est donc la trad
tion qui est la voie la plus longue etc."

Den Vejlængde, det drejer sig om, er dog ingen Gr
til at være bange for. Ordet „pomme" er ligesaagodt en Eg
skab ved Æblet som Farve, Form, Lugt og Smag, der s
dent kan foreligge ved Undervisningen i deres hele Omf
Selv om man bruger et Billede af Æblet til at indøve O
med, saa vil en Del af disse Egenskaber dog kun være
stede i Fantasien. Hvis man lod Eleven spise et Æble, h
gang Ordet „Apfel" forekom, vilde man sikkert opnaa
for de flestes Vedkommende fasteste Association mellem Tin
og Navnet. Men ellers kan Ordet omtrent gøre samme
neste som Billedet. Men hertil kommer, at det er en gan
vilkaarlig Antagelse, at den fremtidige Forbindelse mel
Tingen og det fremmede Ord absolut maa finde Sted
Modersmaalets Ord, hvis dette er bleven brugt til at fr
kalde Forestillingen om den Ting, hvis fremmede Ben
nelse skal læres. Dette vilde altsaa i det nævnte Eksem
foregaa saaledes. Ordet „Apfel" fremkalder ved en rent a
stisk Association „pomme" ligesom „Para" fremkalder „p
eller „Aske" fremkalder „pot"; og „pomme" fremkalder

*) Méthodologie des langu. viv. pg. 7.

**) Læseren bedes betragte denne Cirkel som Billedet af et Æble

delig Forestillingen om Æblet selv. Dette er psykologisk uantageligt. Det er nemlig aabenbart lettere direkte at forbinde et Ord med en Betydning end at sætte en meningløs Lydforbindelse foran en anden. Alle de Lydforbindelser, vi i Almindelighed benytter, dannes og holdes sammen hver under Indflydelse af et bestemt Begreb. At huske meningsløse Lydforbindelser er en ganske særlig Opgave, der kræver særlig Indøvelse. Er vi virkeligt istand til at forbinde Lydene „Apfel" med „pomme" uden at influeres af Begrebet, løser vi en i Sproget ellers ikke forekommende Opgave. Men sker det paa den anden Side under Indflydelse af Begrebet „Æble", saa maa vi jo allerede have opnaaet, hvad vi ønskede: at etablere en direkte Forbindelse mellem „Apfel" og Begrebet „Æble". Hertil kommer endvidere, at en Association mellem Lydene jo slet ikke tilstræbes af Eleven. Naar man siger „Apfel" = „pomme", saa ved Eleven meget vel, at det er selve Forestillingen om Æblet, han skal tænke paa, og ikke Lyden „pomme". Det vilde maaske være en Støtte for Hukommelsen, hvis Eleven for Eks. mærkede sig, at begge Ord indeholdt et „p"; saa havde han dog en Egenskab ved Æblet, som direkte mindede om Navnet „Apfel". Den blotte Berøringsassociation mellem to Navne er lidet værd. Derimod er det ganske naturligt, at lydlige Lighedsassociationer udnyttes, hvor de virkeligt findes. Skal en Dansk lære det tyske Ord „Mann", er det højst rimeligt, at han straks husker det paa Grund af Ligheden med „Mand". Ligesaa „Haus" ved Tilknytning til „Hus" etc. Men at det f. Eks. skulde være nemmere at forbinde Lyden „Pferd" med Lyden „Hest" end med det tilsvarende Begreb, er der ingensomhelst Grund til at antage*).

*) Umiddelbart konstatere om Lyden af Modersmaalets Ord frembringer Lyden af det fremmede Ord, eller om dette frembringes af Betydningsindholdet, er vanskeligt, fordi dette optræder samtidigt med Lyden af Modersmaalets Ord. Kun i det sjældne Tilfælde, hvor dette ikke sker, kan man faa et Indtryk af Forholdet. Man sidder saaledes f. Eks. i et højt hvælvet Rum med „kassetteret Loft". Ved at se op kommer man til at tænke paa denne Betegnelse og mindes, at man har lært det som Oversættelse af et hos Horats forekommende latinsk Ord. Dette latinske Ord

Hvad der kan have bidraget til at fremkalde denn Tro, er maaske den Omstændighed, at man ofte, naar ma er i Bekneb for et fremmed Ord, nævner Modersmaalets ti svarende Ord. Det er dog letforklarligt, da Modersmaalets Or staar i saa nøje Forbindelse med alle vore Tanker, at diss træder vikarierende til, hvor andre ikke vil indfinde sig. Desude betyder Nævnelsen af Ordet aabenbart en særlig Koncer tration om den Forestilling, hvortil vi søger det fremmed Navn. Vi hindrer denne Forestilling fra at forsvinde fra Op mærksomhedens Centrum ved at nævne den i Modersmaa let og ofte gentage Benævnelsen indtrængende. Muligt er de ogsaa, at vi søger den Associationshjælp, der *kan* ligge i de rene Lydforbindelse, naar den normale Vej ikke er farba Nogen Ulykke i, at Lydene forbinder sig, er der jo ikke; o bestaar der i bestemte Tilfælde nogen Tilbøjelighed derti lader en saadan Forbindelse sig ikke undgaa, hvad man sa end gør, fordi man ikke slipper for Mindelser om Modersmaalet Ord, saasnart den nødvendige Tid er given. Dette kan vist nok enhver bevidne, der selv har været Genstand for direkt Undervisning. Læreren peger og siger: „That is an inkstand! — „Aha, Blækhus!" tænker man, og dette gaar saa hurtig at man, hvis det skulde lykkes at hindre det, maatte anvend hele sin Aandskraft herpaa istedet for at følge Undervisnin gen; og at der saa kommer en Lighedsassociation istand mel lem „*ink*" og „Blæk" gennem den fælles Udlyd, der virkeligt bi drager til, at Ordet „ink" lettere tilegnes, kan der næppe være Spørgsmaal om.

Ganske paa samme Maade som hos Schweitzer frem stilles den ved Oversættelsesmetoden fremkaldte Forbindelse

---

vil imidlertid ikke falde os ind straks. Men idet man vedbliver at betragte Hvælvingen, optræder der pludseligt i Bevidstheden Billedet af et *flad* kassetteret Loft og næsten samtidigt Ordet „lacunar". Da nu dette Ord udelukkende er lært gennem Oversættelsen og aldrig er forekommet i praktisk Brug, saa maatte netop i dette Tilfælde Lydassociationen gøre sig gældende, hvis den eksisterede. Men Ordet var her aabenbart kun asso cieret med selve Tingen. Og da den iagttagne Ting ikke stemte ganske overens med den sædvanlig forestilte, maatte denne først kaldes frem for Bevidstheden, før Navnet kunde huskes.

mellem Ord og Begreb af Felix Franke, som tillige ved Hjælp af et Skema søger at vise, hvilke Følger for Sætningsdannelsen i det fremmede Sprog denne Art af Forbindelse medfører.*) Sætningen tænkes da først i Modersmaalet. Til hvert af de derved fremkomne sammenhængende Lydforestillinger (Ord) knytter der sig saa en tilsvarende Lydforestilling af det fremmede Sprog, som derpaa udsiges. Hvorledes Sætningen efter denne Proces kommer til at tage sig ud, kan man let begribe. Modersmaalets indre Sprogform vil gøre sig gældende under de fremmede Gloser. — Hertil maa nu først og fremmest bemærkes, at det i og for sig er ligegyldigt, om den af Franke antagne Art af Forbindelse mellem de to Sprogs Ord eksisterer eller ikke. Ganske det samme Resultat vil fremkomme, hvis vi gaar direkte fra Begreberne til de fremmede Gloser, forudsat at vi virkeligt anvender en i Modersmaalet tænkt Sætning som Mønster, over hvilken den fremmedsproglige Sætning kalkeres. Ja ikke engang dette er nødvendigt. Hvis vi ikke har Øvelse i at opstille de fremmede Gloser i den for dem rigtige Forbindelse indbyrdes, maa vi nødvendigvis gribe tilbage til den indre Sprogform, vort eget Maal giver os, da vi ikke kan undvære én eller anden Form og saa naturligvis benytter den tilvante. Man behøver saaledes aldeles ikke at have lært det fremmede Sprog gennem Oversættelse, for at Modersmaalet skal gøre sin Indflydelse gældende. Og enhver, der har Lejlighed til at tale et fremmed Sprog, vil sikkert ogsaa kunne bevidne, at denne Indflydelse hyppigt viser sig, hvor man med Sikkerhed tør hævde, at intet Ord af ens eget Sprog har foresvævet Bevidstheden, endsige en hel Sætning.

Det er imidlertid klart, at, naar Resultatet af Oversættelsesøvelser efter Franke tager sig ud paa den anførte Maade, saa maa selve disse Øvelser antages at foregaa efter et tilsvarende Skema. Eleven læser en Sætning paa Modersmaalet op. Til hver sammenhængende Lydforestilling knytter der sig saa en fremmed Lydforestilling, der udsiges, men til hvilken der ikke direkte knytter sig noget Begreb. Eller omvendt: Der

*) Die praktische Spracherlernung pg. 30—33.

læses en Sætning af et fremmed Sprog; til hvert af dennes Klangbilleder knytter der sig nu Klangbilleder fra Modersmaalet, der atter medfører en Række Betydningsforestillinger, som, da de optræder i den Orden og Forbindelse, den fremmede Sprogform anviser, i Almindelighed vil være uden indre Sammenhæng. Det er klart, at Oversættelsesøvelser af denne Art aldrig kunde føre til nogetsomhelst Resultat. Men de kan i Virkeligheden ogsaa kun forekomme rent undtagelsesvis, og har intet at gøre med Oversættelse i den Forstand, hvori den almindeligvis forekommer ved Undervisningen. Paa Grund af de to Sprogs Uoverensstemmelse i indre Form vil en Oversættelse, som Franke forestiller sig den, næsten i alle Tilfælde røbe sig som en meningsløs Sammenstilling af Ord. Nu hedder det rigtignok ogsaa senere*) hos Franke: „Wir müssen nochmals wiederholen, dass uns *übersetzen* nicht bedeutet, Wörter durch Wörter ersetzen, sondern für einen gegebenen Gedanken eine neue, dem Kreise der betreffenden Sprache entsprechende Form finden — selbst für den Sprachkenner eine schwere Forderung! Für den Anfänger ist sie einfach unerfüllbar.“ Men for hvem har da Oversættelsen den Betydning, „at ombytte Ord med Ord“? For ingen undtagen for Teoretikeren, der gennem Praksis føler sig overbevist om Skoleoversættelsens Fordærvelighed og nu stræber at finde den psykologiske Grund dertil, men griber fejl. Derigennem konstrueres Forestillingen om en Fremgangsmaade til at gaa over fra et Sprog til et andet, der i Praksis ikke benyttes, men hvis Virkninger let kan fremstilles som skadelige. Thi det er klart, at man gennem den af Franke som mulig antagne Oversættelsesmetode aldrig kan naa til at *tænke* en Sætning i det fremmede Sprog. Oversætter man nemlig fra Modersmaalet, fremtræder Tanken naturligvis først i Modersmaalets Form og Ord, i hvilken de foreligger. Men selve Tanken fremkalder nu ikke efter at være opfattet i disse Ord en Sætning i det fremmede Sprog. Modersmaalets Ord derimod fremkalder visse fremmede Lyd som Appendiks til sig selv, men ikke som Udtryk for den til Grund liggende Tanke. — Oversættes

*) Die praktische Spracherlern. pg. 39.

der omvendt fra det fremmede Sprog til Modersmaalet, skulde der paa tilsvarende Maade foregaa følgende. Det fremmede Sprogs Gloser fremkalder tilsvarende Gloser af Modersmaalet, der da sammensættes til en Sætning, hvoraf saa først Meningen fremgaar.

Den sidste Maade at oversætte paa kan i Undtagelsestilfælde virkeligt forekomme, og det kan tænkes, at Læreren ikke bemærker det. Thi Eleven kan naturligvis være saa heldig af en Samling Gloser i Modersmaalet at gætte sig til den Mening, der svarer til den fremmede Sætning. Og bliver Læreren staaende herved, saa har Eleven i dette Tilfælde naturligvis ikke faaet nogen Øvelse i at tænke i det fremmede Sprog ɔ: forbinde en sammenhængende Sætning med et Bevidsthedsindhold, men kun en Øvelse af sin Glosekundskab. Men denne Maade at oversætte paa forekommer kun paa det allerførste Begyndertrin og endda kun undtagelsesvis. Naar man i Praksis iagttager, hvorledes Elever i Almindelighed oversætter eller ialtfald søger at oversætte, er det aabenbart, at det sker ved at gaa fra Sætning til Tanke og fra Tanke til Sætning. Heri adskiller Oversættelse sig ikke fra Sprogets almindelige Brug; men en Forskel ligger i den Omstændighed, at den Bevidsthedstilstand, som skal gengives, allerede er opløst i sine Hovedmomenter og formet i en sproglig Anskuelsesform, hvilket navnlig faar Betydning, naar man oversætter *fra* Modersmaalet. Under Hensyn hertil kan man sige, at Eleven gennem Oversættelse fra Modersmaalet ikke kan lære at tænke paa den *naturlige* Maade i det fremmede Sprog. Paa den ene Side er nemlig Tankens Opløsning i Enkeltforestillinger en Hjælp, som mangler ved den naturlige Anvendelse af Sproget, og paa den anden Side hæmmes Udformningen af Tanken i det fremmede Sprog derved, at man skal abstrahere fra den i Modersmaalet givne Anskuelsesform. Alt efter som Vægten ligger paa den ene eller anden Side, vil Oversættelse fra Modersmaalet blive en lettere eller vanskeligere Opgave end den frie Benyttelse af Sproget. Men en virkelig Øvelse i denne kan Oversættelsen ikke give, ogsaa allerede af den Grund, at selve Bevidsthedsindholdet

ved Oversættelsen foræres Eleven, medens denne ved den
Tale selv maa gøre sig klar over, hvad han overhovedet
udsige. Det er derfor ganske naturligt, at Elever, der kun
opdragne gennem Oversættelse, selv efter ret grundige S
dier kan føle sig magtesløse overfor den frie Dannelse
Sætninger, saaledes som en Samtale eller Udfærdigelsen a
Brev kræver. Oversættelse fra Modersmaalet (Stiløvels
har derfor væsentligt Betydning som en forberedende Øve
i Sætningskonstruktion, hvorom tidligere er talt.

At den naturlige Drift gaar i Retning af at oversætte
den af os antagne Maade, endog hvor Kendskabet til
fremmede Sprog er altfor ringe til, at der virkeligt kan
naas et rigtigt Resultat, derom foreligger der skriftlige V
nesbyrd nok i de talrige slette latinske Eksamensversion
Skolernes Arkiver rummer. Enhver, der har undervist i
tinsk Version, vil vide, hvor vanskeligt det er at faa Eleve
til at opgive Forsøget paa den umiddelbare Opfattelse af S
ningernes Indhold, som de for en stor Del ikke magter,
anvende en analyserende, saa at sige matematisk udregnen
Fremgangsmaade, der i mange Tilfælde kunde føre til en fu
komment rigtig Opfattelse af Meningen og saaledes paa l
lig Vis dølge Manglen af egentlig Sprogfærdighed. De fle
Elever røber deres Svaghed i saa Henseende ganske uf
beholdent, idet de gaar ud fra en mer eller mindre dunk
Opfattelse af Sætninger og Perioder som Helhed og udfra den
atter vurderer de enkelte Ords Betydning og saaledes ko
mer ind i en Svikmølle, der giver de besynderligste Res
tater. Det samme Forhold kan iagttages ved mundtlige Prøv
Naar Sætningen som Helhed ikke fremkalder i det minds
en indbildt Mening, forsøger Eleven ikke at oversætte O
for Ord, men gaar simpelthen i Staa, endog hvor det p
Forhaand slet ikke skulde synes nødvendigt. Saaledes bl
der ved Alm. Forberedelseseksamen forelagt en nyligt ko
firmeret Elev et Stykke af en tysk rationalistisk Prædike
hvis Tankegang og Ordvalg var saa simpelt, at det bogstav
ligt kunde oversættes ordret endog med Bibeholdelse af d
væsentligste af Ordstillingen. Men Kandidaten forblev absol

stum. Hans Fortrolighed med den religiøse Tankegang var aabenbart saa ringe, at Ordene ingen som helst sammenhængende Forestillinger kunde vække hos ham, og at gengive de enkelte Gloser faldt ham ikke i mindste Maade ind. Selv paa direkte Spørgsmaal oversattes de enkelte Ord kun nølende. Dette sidste hænger formodentligt sammen med, at det for Begyndere overhovedet er vanskeligt at føle sig fuldstændigt sikker med Hensyn til sammenhængsløse Enkeltords Betydning. —

Medens Øvelse i at oversætte fra Modersmaalet vel er en Øvelse i at tænke i det fremmede Sprog, men ikke i at tænke under naturlige Betingelser, saa er efter det foregaaende Oversættelsen fra det fremmede Sprog i højere Grad en Form for Sprogets naturlige Benyttelse om end naturligvis en ensidig. Vi opfatter Sætningernes Indhold umiddelbart, saa godt vi nu kan, og lægger Resultatet for Dagen ved at udtrykke den vundne Tanke i Modersmaalet. Dette er ingenlunde noget daarligt Middel til Sprogtilegnelse, og denne Vej har for mange Mennesker været den eneste, ad hvilken de er trængt ind i et fremmed Sprog. Men den Fare for Sprogtilegnelsesarbejdet, som unægteligt ligger i Anvendelsen af Oversættelse til Modersmaalet, er den, at Tanken efter at være gengivet i Modersmaalet ofte kun fastholdes i dettes Form, og at denne Form saa beslaglægger hele Interessen, idet der files og pudses paa Udtrykket for at opnaa den „gode" Oversættelse. Midlet hæves derved til at være et Maal, der falder ganske udenfor Undervisningens egentlige Hensigt. Meningen med Oversættelsen er dog først og fremmest at tvinge sig til at tænke Tanken helt ud. Naar man har faaet fat paa Tanken, gælder det om ved Indprentning af det fremmedsproglige Udtryk at forbinde dette med Tanken saa fast som muligt.

De foregaaende Betragtninger skulde altsaa tjene til at fastslaa, hvad vi forstaar ved Oversættelse, saaledes som man bør anvende den, og saaledes som den i Følge Sagens Natur ogsaa i Praksis kommer til at optræde. Oversættelsen er Overgang fra et Sprogs Lyd og Anskuelsesformer gennem

den fælles Tanke til et andet Sprogs Lyd og Anskuels
former. Deraf fremgaar Berettigelsen til at bruge Oversætt
som Undervisningsmiddel, navnlig som Oversættelse fra
fremmede Sprog, idet man derved tvinges til at gaa fra
fremmede Sprogs Udtryk til den klarest mulige Tanke. M
hermed hænger det endvidere sammen, at den ideale Ov
sættelse er en Kunst for sig, der ikke har hjemme i Sko

Den fuldkomne Oversættelsesvirksomhed kræver for
første en Beherskelse af begge Sprog, som naturligvis i
kan forudsættes hos Elever, men derhos tillige en sæ
Ævne til at holde begge Sprogs Anskuelsesformer fri af hv
andre, ogsaa naar de længere Tid igennem optræder S
om Side. Selv naar man oversætter til sit Modersmaal, i
træder der i saa Fald let, hos de fleste regelmæssigt,
Perturbation*) af Sprogfølelsen, som bevirker, at man,
længe man har begge Sprog for Øje, ikke kan se, hvad
er rigtigt, og hvad der er galt, men først bliver i Stand de
naar Oversættelsen har henligget nogen Tid og betra
uafhængigt af Teksten. Elever, der har skrevet en Vers
forsvarer ofte med den yderste Haardnakkethed deres u
tige Vendinger og kan ikke se det mærkelige i dem, for
samme Vendinger anvendes paa et helt andet Stof, der i
har med den fremmede Teksts Tankegang at gøre. At daar
Oversættelser, der ofte har kostet uendeligt Hovedb
at tilvejebringe, langt fra altid skyldes mangelfuld Forstaa
af Teksten eller manglende Beherskelse af Modersma
kan man ofte med Lethed konstatere paa følgende Ma
Man læser en uheldig Sætning af Elevens Oversætt
op for denne og siger derefter: „Denne Sætning forek
mer mig dunkel. Hvad har De egentligt ment?“ Den i
ondt anende Elev svarer da forbauset: „Jeg har naturli
ment saadan og saadan,“ og bruger ofte derved nøjagtig
Udtryk, han burde have nedskrevet. Det centrale i O
sætterævnen, er det, at kunne anskue Bevidsthedsindho
under fuldkommen Abstraktion fra enhver sproglig Fo

*) Dette Ord bruges for at betegne en midlertidigt indtrædende
styrrelse.

Hvis dette skulde være saa vanskeligt, som det undertiden antages (I Frankes Bog f. Eks. fremhæves*) endnu (1908), at „das Denken nicht *neben* sondern *innerhalb* der Sprache verläuft"), er det ikke godt at se, hvorledes Oversættelse overhovedet skulde komme istand, med mindre man vilde antage, (ligesom man antager, at Klangforestillingerne indbyrdes associeres), at de to Sprogs indre Sprogformer associeres paa alle Punkter, hvor de afvige fra hverandre. -- Men hvad har man da at gøre for at blive en dygtig Oversætter?

e. Dette Spørgsmaal fører tilbage til det oprindelige Udgangspunkt for disse Overvejelser. Hvorledes værger man sig mod Indflydelsen af Modersmaalets sproglige Anskuelsesformer paa fremmede Sprog eller — med en Udvidelse af Spørgsmaalet — hvorledes forhindrer man overhovedet de forskellige Sprogfølelser, der gør sig gældende i samme Bevidsthed, i at perturbere hverandre?

Hvis man nu hertil vilde svare: „Man maa naturligvis vogte sig for at bringe de forskellige Sprog i Forbindelse, og navnlig maa man ikke oversætte", vilde man med Hensyn til Oversættelseskunsten komme til et ganske forbavsende Resultat. Man vilde her have det eneste Omraade, hvor man saa at sige kunde lære at svømme uden at gaa i Vandet. Jo mindre man oversatte, jo dygtigere vilde man blive. — Nu vedkommer Spørgsmaalet om Oversættels*kunsten* os i og for sig ikke her; men det samme, som er nødvendigt i denne Kunst, er — om end i mindre Grad — nødvendigt for enhver, der vil kunne bruge flere Sprog uden at blande dem sammen og navnlig uden at blande Modersmaalets Anskuelsesformer ind i de fremmede. Men naar man vil undgaa at blande Ting af indbyrdes lignende Art sammen, er der kun et sikkert Middel: den bevidste Sammenlignen mellem disse Ting. Undgaa at blande nærstaaende Ting sammen, hvis Forskelle vi ikke er os bevidste, er saare vanskeligt; og selv om vi kender Tingene hver for sig, kan vi dog komme til at blande dem sammen, naar vi ikke klargør os Tingenes

*) paa det tidligere anførte Sted.

Ejendommeligheder i deres Modsætning. Med Modersmaa
sproglige Anskuelsesformer forholder det sig nu saaledes, at v
Begyndelsen af anvender dem i det fremmede Sprog, f
vi ikke har andre. Det fremmede Sprog betyder fra førs
nye Gloser i nye Lydformer. Snart viser der sig vel A
gelser fra den tilvante indre Sprogform; men Over
stemmelser gør sig paa den anden Side ogsaa stadigt
dende; og før vi har gennemløbet en meget væsentlig
af Sproget, kan vi ikke have nogen tydelig Forestilling
hvor Grænsen ligger mellem vort eget Sprog og det fr
mede. Og selv naar denne Forestilling er indtraadt, behø
den dog langtfra at virke med Sikkerhed. Skal dette opn
kræves der ikke blot Øvelse i det paagældende Fremmedsp
men ogsaa Sammenligning med Modersmaalet. For at ku
udtrykke os idiomatisk rigtigt, maa vi i mange Tilfælde i
blot vide, hvad en Ting hedder, men ligesaagodt, hvad
ikke hedder. Sprogfølelsen maa optage et *negativt* Elem
Følelsen af denne Nødvendighed er heller ikke noget,
taber sig med den dybere Indtrængen i Sproget. Overbe
ningen om Sammenligningens Vigtighed stiger tværtimod
digt sammen med den fortsatte Stræben efter at komme
til Bunds i det fremmede og gøre sig fuldkomment uafh
gig af Modersmaalet: jo større Beherskelsen bliver af be
Sprog, des skarpere bliver ogsaa Blikket for mulige K
sionstilfælde. Men heri ligger tillige et Vink om, at den p
mæssige Benyttelse af Oversættelsen i mindre Grad hø
hjemme paa det rene Begyndertrin end paa mere fr
skredne Trin. Den er ikke Midlet til at skabe Sprogfølel
men til at værne denne under dens Udvikling. Man kan
for meget vel begynde en Sprogundervisning uden Samm
ligning mellem Sprogene, men man kan ikke afslutte
uden en saadan.

Der kunde maaske synes at være noget unaturligt i
Sprogfølelse, der saaledes delvis beroede paa et negativt
ment. Den naturlige Sprogfølelse spørger ikke om Græn
Den véd blot, at Tingen nu éngang hedder saaledes og i

anderledes. Men at beherske flere Sprog, navnlig naar de — bortset fra Modersmaalet — er tilegnede ad kunstig Vej, er i og for sig et unaturligt Forhold. Der maa her gøre sig nye Omstændigheder gældende. De ved Siden af hverandre i Bevidstheden optrædende Sprog maa nødvendigvis træde i Modsætning til hverandre. Sprogfølelsen kommer til at bero paa et Valg og ikke paa ganske umiddelbare Impulser i bestemte Retninger. Betingelsen for, at dette Valg kan føre til et rigtigt Resultat, er Erkendelsen af de Forskelle, det drejer sig om, selv om disse ikke i hvert enkelt Tilfælde behøver at træde tydeligt frem for Bevidstheden, men ligesom de øvrige Hensyn, efter hvilke den sproglige Ytring formes, kan gaa over til at virke ubevidst. Ogsaa den Retledning, Sprogfølelsen i denne Henseende behøver, bliver gennem Øvelse til et Led i selve Sprogmekanismen. —

Hvad man i Pædagogiken kalder Erfaringer, er jo ofte af saare tvivlsom Værdi undtagen maaske for den enkelte, der i hvert særligt Tilfælde gør disse Erfaringer og kan danne sig en umiddelbar Totalopfattelse af alle de samvirkende Faktorer. Men vi kan dog ikke undlade at bemærke, at de Indtryk, vi har haft Lejlighed til at faa af en fuldkomment oversættelsesløs Undervisning, ialtfald ikke er i Strid med, hvad her teoretisk er hævdet. Undervisningens Resultat syntes i alle Tilfælde at være dette, at Eleverne besad en vis Færdighed i at tale dansk med fremmede Gloser uden noget Hensyn til det fremmede Sprogs indre Anskuelsesformer undtagen paa de Punkter, hvor der herskede Overensstemmelser med Modersmaalet. — Nu kan det vel iøvrigt teoretisk ikke benægtes, at en vis Sammenlignen ogsaa indfinder sig uden Oversættelse og af Læreren muligvis kan begunstiges uden direkte Anvendelse af Oversættelse i almindelig Forstand, men derimod gennem en Slags mental Oversættelse, hvis Læreren overfor Autoglottismer altid udtrykkeligt gør opmærksom paa disses Karakter som saadanne uden direkte at nævne Modersmaalets Udtryk. Dog synes dette os en urimelig Tvang, ved hvilken man afholder sig fra at

benytte et ganske naturligt Middel i sin fulde Uds
ning*). —

Kampen mod Oversættelsen er aabenbart det Punkt,
der i den praktiske Skoleverden har vist sig mindst Til
lighed til at følge den radikale Reforms Førere. Og dette
ikke vække Forundring, naar man overveier, hvilke Va
ligheder Forholdet mellem Modersmaalets og det frem
Sprogs sproglige Anskuelsesformer volder i Praksis.
lelsen af Løshed i Undervisningens Resultater har i vid
strækning gjort sig gældende overfor Forsøg paa at o
Oversættelsen. Münch, en af den moderate Reforms
vedmænd i Tyskland, skildrer vistnok en almindeligt ud
Stemning rigtigt, naar han siger**): „Man hat sich de
kenntnis nicht verschliessen können, dass das in dem U
setzen liegende stete Gegenüberstellen der beiden Spra
zur sicheren Bewegung in der fremden nicht der natür
Weg sei, das hierbei sich die Betätigung nie von Refl
löse, und dass also die wirkliche Beherschung noch
gefördert, ja leicht gehemmt werde. Aber bis zum Verzich
dieses Uebersetzen, das Hinübersetzen, überhaupt zu gehen,
ste doch eine schwere Entschliessung kosten." Men for
forklare, hvori det vanskelige ved et saadan Skridt l
tager Münch sin Tilflugt til et saa ubestemt og omtvis
Begreb som „das allgemeine Erziehungsideal". Dette e
vel ogsaa, som O. Thiergen***) har for Øje, naar han

*) Den her fremstillede Opfattelse af Oversættelsens Betydnin
Hovedsagen den samme, som findes hos H. Sweet. Saaledes siges
The practical study of langu. pg. 198: „These cross-associations (
own language) are independent of translation .... Even if we
that translation strengthens such cross-associations, we cannot
that it is the cause of them." Og pg. 200 „We find as a matter
that cross-associations cannot be got rid of by ignoring them.", pg
„In fact translation has much the same function in the vocabul
grammatical rules and parsing have in construction: it tells us h
we can go in our inconscious or half-conscious associations." — K
nes ogsaa Sweet at antage en Mulighed af en Oversættelse genn
enkelte Ords Association, som det fremgaar af en Bemærkning om
ning i det fremmede Sprog (pg. 198).

**) W. Rattke: Der neusprachliche Unterricht pg. 56.

***) Methodik des neuphilologischen Unterrichts pg. 118.

let for uomtvisteligt, at Oversættelsen, særligt af vanskeligere steder, er en aandelig Præstation, hvis Værdi for Undervisningens Formaal ikke bør undervurderes, idet den stiller store Krav til Forstanden og den sproglige Smidighed. — Heri ligger nu vistnok en rigtig Tanke. Oversættelse kræver som tidligere anført en betydelig Ævne til at gøre sig et Tankeindhold klart under Abstraktion fra den sproglige Form, og Øvelse heri vænner da Eleven til at stille sig frit overfor denne Form og trænge ind i Tankens Kærne gennem selvstændig Opfattelse. Thi ved den passive (relativt passive) Modtagelse af et sprogligt Udtryk er det vel meget muligt, at dette kan fremkalde en Bevidsthedstilstand, hvor den grammatiske Side er i Orden, uden at Bevidsthedsindholdets reale Momenter indgaar nogen virkelig Forbindelse; men i det Øjeblik den foreliggende sproglige Form opgives, maa der nødvendigvis tilstræbes en reel Forbindelse mellem Bevidsthedsindholdets Momenter, hvis dette ikke skal opløses. Oversættelse giver derfor virkeligt Øvelse i en eksakt Opfattelse af en Teksts enkelte Led. Heraf følger vel ikke udenvidere, at Teksten som Helhed altid opfattes korrekt; men den væsentligste Betingelse herfor er dog givet. Derved faar Oversættelsesøvelser utvivlsomt almendannende Betydning. Men denne Argumentation til Fordel for Oversættelsen har den Svaghed, at den ikke er begrundet i selve Sprogundervisningens Krav om saadanne, men i et udenfor liggende Forhold, der muligvis kan omtvistes. Det er overhovedet beklageligt, at Tilhængerne af en moderat Reform ikke har anstrengt sig mere for at bringe Overensstemmelse til Veje mellem deres Hjerte og deres Forstand. Men at de da heller ikke dør i Synden, kan man allerede slutte af følgende Forsvar fra Münchs Side: „Beide (Methoden) sind nur Extreme, und wer seinerseits die Methode zwischen diesen Extremen sucht, dem ist darum nicht Halbheit vorzuwerfen, nicht Mangel an Entschiedenheit; psychologische und praktische Gesichtspunkte mögen ihn leiten*)." „Mögen" (det kan godt være, at . .) er et meget forsigtigt Ord. I Virkeligheden er der Synspunkter nok, der

*) W. Rattke: Der neusprachl. Unterr. pg. 23.

kan gøres gældende overfor den radikale Reform, so
sin Side ikke gør sig overdreven Ulejlighed med
grunde sine Standpunkter.

Men ogsaa fra den radikale Lejr kan man høre en St
til Fordel fra Oversættelsens Brug. Büttner, der regn
selv for hørende til de egentlige Reformvenner, har i
„Die neueren Sprachen" udtalt sig til Gunst for en vis
af Oversættelse*). B. beklager den paa Grundlag af
bogsstatistiken paaviselige Fremtrængen af den mo
Reform, der ikke er Resultatet af en naturlig Udvikling
et Kunstprodukt, som staar den virkelige Reforms Aand
og kun har visse Yderligheder tilfælles med denne. Ref
har begaaet en Fejl ved ikke rettidigt at bøje ind i rc
Baner, saaledes i Spørgsmaalet om Oversættelse. Büttn
ser Oversættelse fra Modersmaalet for at have Betydni
den grammatiske Undervisning. Denne deles i tre St
[1]) Verständnis für eine grammatische Erscheinung, [2]) Ein
oder Aneignung, [3]) Anwendung. For det første Stadiu
nu Sammenligningen af det fremmede Sprog og Moder
let i en Række karakteristiske Eksempler bidrage væs
til at bringe Eleven til Klarhed over den fremmede S
brug, saaledes at han lettere unddrager sig Modersm
Indflydelse. Denne Sammenligning kan gentages pa
Undervisningens Trin. Paa det andet Stadium (Aneig
er Oversættelse det slettest mulige Middel. Her gælde
om at trænge Modersmaalets Indflydelse saameget son
ligt tilbage og lade Eleven glemme, hvorledes Modersm
forholder sig i det foreliggende Tilfælde. Paa det tredj
dium (Anwendung) er den fri mundtlige og skriftlige
af Sproget ikke tilstrækkelig til at vedligeholde det tileg
Eleverne fristes let til at gaa uden om Vanskeligheder,
frie Øvelser byder heller ikke Eleven tilstrækkelig Int
mere. Her skal da oversættes passende bearbejdede sam
hængende Stykker. Af hvad Büttner anfører angaaende
sættelse fra det fremmede Sprog, skal vi kun anføre følg

*) D. n. Spr. XV Heft. 5—6. H. Büttner: Die Muttersprache im
sprachlichen Unterricht.

Sie vertieft wie keine andere den Blick in das Wesen und ie Eigenthümlichkeiten der Sprachen und kommt in dieser ieziehung der fremden und der Muttersprache zu gute. Desalb muss . . . . sie eine selbständige Pflege erfahren." — 'ed det sidste tænkes navnlig paa „Musterübersetzungen", om af og til bør bringes til Anvendelse.

Büttner har naturligvis et aabent Blik for de Farer, der nytter sig til en urigtig Anvendelse af Oversættelse, og lægger i det hele Hovedvægten paa den praktiske Brug af Sproet som Tilegnelsesmiddel. Des mere Betydning tillægger vi en Overensstemmelse, der i de anførte Punkter findes med en af os fremstillede Opfattelse. —

3. *a.* Sammenligningen mellem Sprogene, saaledes som en foregaar ved Oversættelsen, har navnlig til Hensigt at eskytte Fremmedsproget mod Modersmaalets Indflydelse. Men en fremmede Sprogform skal først *meddeles* Eleven, og naar den r meddelt, skal den *befæstes* gennem passende Øvelser. Dette er en positive Grammatikundervisnings Opgaver. Men disse Opgaver hænger saa nøje sammen, at man altid ved Drøftelsen f den ene maa have den anden in mente. Thi det nytter idet at opfinde en fortræffelig Metode til at bibringe Eleven Forestillingen om de fremmede Sprogformer uden at være ietænkt paa, hvorledes det saaledes bibragte kan indøves. Og omvendt nytter al Øvelse ikke, naar Eleven ikke er klar over, hvad Øvelsen gaar ud paa. Man læser f. Eks. en deailleret Fremstilling af, hvorledes man skal meddele Eleverne Forstaaelse af en eller anden tysk Konjunktiv. Man faar at vide, hvilke Spørgsmaal Læreren stiller, hvilke Svar Peter og Hans giver, og hvorledes Peter og Hans ved Timens Slutning er fuldstændig klare over Sagen. Derom tvivler Læseren heller slet ikke. Men den, der selv kender Peter og Hans, ved ogsaa, at Læreren næste Gang vil kunne faa Lov at begynde forfra. Og man spørger sig selv, om Timen dog ikke kunde være anvendt paa en for Peter og Hans maaske mindre magelig, men mere nyttig Maade. Omvendt møder man undertiden den naive Opfattelse: „Bare Eleverne

bruger Sproget, saa kommer det nok." Ja, hvad er d kommer? Det rigtige kan ialtfald ikke komme, naar El hverken véd eller bryder sig om at vide, hvad det rigt „Jamen Børn lærer dog deres Modersmaal saaledes Regler og Refleksion." — Det er sandt; men Peter og er ikke længere Børn i den Forstand og kan ikke 6—7 Aar igennem anvende et ubegrænset Antal Time ligt paa at tilegne sig det nødvendigste af et Sprog. desuden belemrede med ét Sprog i Forvejen og har n to—tre fremmede desuden at tilegne sig. Skal derfor de føre til noget, maa der anvendes en ganske rationel gangsmaade. —

De to Hovedprinciper, som maa holdes for Øje ve grammatiske Undervisning, synes os, efter hvad der foregaaende er udviklet, at være disse: [1]) De forskellige grammatiske Anskuelsesformer beror paa den fuldkor Vilkaarlighed, dog saaledes at der baade findes Overen melser og Uoverensstemmelser mellem Sprogene indb [2]) Sprogundervisningens Maal er at gøre Anvendels sproglige Anskuelsesformer (Sætningsdannelsen) til en nisk foregaaende Virksomhed, saaledes at den teoretiske derom bliver overflødig.

b. Det er klart, at Spørgsmaalet om Grammatikund ningen her kun kan behandles udfra Synspunktet: Sp egnelse. Principielt maa vi afvise Indflydelsen af Synsp af faglig eller almenpædagogisk Natur, forsaavidt de falder sammen med de for Sprogtilegnelsen gældende.

Fra denne Side set maa man nære nogen Betænke overfor visse Betragtninger af Grammatikundervisninge bl. a. er fremsatte af O. Jespersen. Jespersen sammen Undervisningen i Grammatik med Undervisningen i historie og mener indenfor dette Fag at finde Bevæ som har deres Tilsvarende indenfor Reformbestræbe i Sprogundervisningen*). Der tænkes herved paa en mo pædagogisk Strømning, som har sin utvivlsomme Beret

*) Sprogundervisning pg. 118.

for adskillige Fags Vedkommende, og som gaar paa ud at udvikle Elevens Iagttagelsesævne snarere end at fylde ham med Kundskaber. Naturhistorien som Fag i Skolen bør naturligvis væsentligt henvende sig til Elevens Iagttagelsesævne. Thi dette Fags Formaal maa i første Række være at bibringe Eleven Ævne til at forstaa Fænomener, der møder ham eller kan møde ham, idet den vænner ham til at skelne mellem det væsentlige og uvæsentlige og til at erkende Lovmæssigheden i Naturen, ved Siden af hvilket Færdigheden i at kunne opramse Navne paa Planter og Dyr og udenadlærte Beskrivelser ialtfald maa være noget ganske underordnet. Men i Sproget forholder det sig ganske omvendt. Her er Færdigheden alt og Erkendelsen af Lovmæssigheden intet, fordi der ingen Lovmæssighed er. Eller ialtfald er den af samme Art som Reglerne i Kortspil eller Anvisningerne i en Kogebog. Naturligvis kan ogsaa Grammatik gøres til Genstand for en videnskabelig Behandling; men de Synspunkter, som da maa anlægges, har i Følge Sagens Natur ingen Betydning for den praktiske Tilegnelse udover den Øvelse, som maaske derved naas i at tumle med nogle teoretiske grammatiske Begreber. Men selve Studiet af Sprogets psykologiske Væsen og dets Oprindelse og Udvikling har kun forsaavidt noget at gøre med, hvad der almindeligt kaldes Grammatik eller grammatisk System, som dette indeholder et ofte yderst raat Stof til videnskabelig Forarbejdelse. Ved den fremmedsproglige Undervisning kan der derfor billigvis ikke være Tale om, saaledes som Jespersen udtrykker det, „at faa det videnskabelige System bygget op ad naturlig Vej paa Iagttagelsens Grundvold.“*) Naturligvis er ogsaa det ubestrideligt en Form, under hvilken man kan øve Elevens Iagttagelsesævne, naar man lader ham konstatere, at 2den Person ender paa st og 3dje paa t; men saadanne Iagttagelser kan ikke sammenstilles med Iagttagelser af Dyrs og Planters Bygning og Levevis. Thi her findes en Aarsagssammenhæng, som rummer det for Iagttagelsen værdifulde, for hvis Skyld man mærker sig Enkelthederne. Om Eleven ganske hensigtsløst lægger Mærke til, at én Fugl har

*) Sprogundervisning pg. 118.

et krumt, en anden et lige Næb, og om han dermed m
kan forbinde forskellige Navne, er jo i og for sig lidet
Elevens Iagttagelse af sproglige Fænomener kan imid
aldrig blive andet end Opfattelsen af sammenhængsløse K
gerninger, der ligesaagodt kunde tænkes erstattede af a
— Tanken om en „inventional" Grammatik udvikles i Til
ning til det anførte af Jespersen, som afslutter sin Udv
med følgende Ord: „Drives grammatik paa denne m
faar eleverne ikke den nu hyppige fornemmelse af, at
er en række vilkaarlige, udefra givne forskrifter for,
dan de selv skal bære sig ad for at undgaa fejl og „
lige karakterer" i deres stile; de ser den snarere som r
der kan sidestilles med naturens love i almindelige
menfattende iagttagelser af, hvad der under visse beting
finder sted, her: hvordan de indfødte udtrykker sig.
kommer ikke til at hedde: „vi *skal* ha konjunktiv i
sigtssætninger (for det staar der i § 235)", men „vi f
konjunktiv i alle hensigtssætninger". Lærerens opgave
ver væsentligt den at give eleverne indblik i det fremr
sprogs bygning, i dets egenart og de store træk, der
skiller det fra andre sprog." — Mon ikke det i sidste P
tum skulde være „Sprogets Aand", der gaar igen i mod
seret Skikkelse. Dølger der sig ikke heri en Tro paa, a
dog maa være en højere, fornemmere Vej at naa til Sp
beherskelse end gennem det grammatiske Pindehuggeri. U
digvis nytter de store Træk af Sproget praktisk ikke m
det er alle de uendeligt smaa Træk, man strander paa.
dette faar nu være, hvad det vil. Det øvrige Indhold a
anførte Sted har noget overordentligt bestikkende, fordi
synes at harmonere fortræffeligt med Nutidens almind
pædagogiske Retning. Man holder i vor Tid ikke af,
der er „vilkaarligt" paatvunget „udefra". „Naturlove" deri
har man Respekt for; men at „undgaa Fejl" er en a
negativ Bestræbelse; man kunde sige, det lyder os for
ralsk. Karaktergivning afskyer man ikke uden god Gr
og endeligt: „vi finder Konjunktiv" lyder helt videnskab
Grammatiken synes ved denne Behandling draget ud a

forhadte „Hukommelsesfag." — Og dog kan vi ikke erkende Rigtigheden af den anførte Betragtning. Grammatikens Regler er i Følge deres Natur nu engang „an element of constraint", noget vilkaarligt, udefra paatvunget, som aldeles ikke bør sammenstilles med Naturlove og heller ikke hviler paa nogen indre logisk Nødvendighed. Og det afgørende for Grammatikundervisningens Nytte er netop, at Eleven erkender Reglerne, som noget han skal bøje sig for, ligegyldigt om han har fundet dem selv eller ikke. Det vilde være meget skadeligt paa dette Punkt at føre „Tvivlens Pædagogik" ind i Skolen. Thi de grammatiske Regler i den Forstand og det Omfang, i hvilken Eleven kan tumle med dem, er Angivelser af rent faktiske Forhold, som kan efterlæses mange Steder, og med Hensyn til hvilke man gerne kan have Lov til at tro sine Medmennesker. Nu er Elever — Børn ialtfald — saadan, at de i Almindelighed kun arbejder paa de Punkter, hvor Læreren forlanger det og kontrollerer det. Lægger Læreren Hovedvægten paa at lade Eleverne selv finde Reglerne, saa vil dette ogsaa for Eleverne blive Hovedsagen, overfor hvilket Tilegnelsen og Anvendelsen af Reglerne vil blive skudt i Baggrunden. Det drejer sig ikke blot her om den Tid, der gaar til Spilde ved at lede Eleven til „selvstændige" Iagttagelser; skadelig er ogsaa den Omstændighed, at Eleven bringes til at tro, at selve denne Art af Iagttagelser og den muligvis indtrædende momentane Forstaaelse er en væsentlig Side ved Sprogundervisning. Denne Anskuelse er ligesaa fordærvelig som den, at man ved at læse sin danske Oversættelse gentagne Gange igennem viser Flid i Græsk. — Moderne pædagogiske Anskuelser finder hurtigt Vej til Eleverne, og naar man lader disse af og til sige deres oprigtige Mening, kan man lære en hel Del. En Elev, som blev eksamineret i en tysk Grammatiklektie, kunde hverken Eksemplerne eller Reglen. Da Lærerens vedholdende Forsøg paa at faa Reglen udtrykt under en eller anden Form tilsidst ærgrede Eleven, udbrød denne: „Jeg forstaar heller ikke, hvad Mening der er i, at jeg skal kunne sige Reglen, naar jeg har forstaaet den. Det er der ellers ingen, der forlanger." At han forstod

Reglen var rigtignok et yderst eufemistisk Udtryk for d faktiske Forhold. Men muligvis troede han virkeligt at fo staa den, dengang da han forberedte sig og kunde læse Ek emplet; og efter hans pædagogiske Teori var Maalet derm naaet. — Der er næppe Tvivl om, at en Undervisning fremmede Sprogs Grammatik*), der benytter denne til Ia tagelses- og Forstandsøvelse, i Praksis let vil lede til st Løshed i Tilegnelsen. Man kan roligt gaa ud fra, at en Ele der viser Interesse for grammatiske Petitesser, altid vil vi sig tarvelig med Hensyn til Indøvelsen. Eleven, der still intetsigende grammatiske Spørgsmaal og glæder sig ved kunne paavise én eller anden Afvigelse fra Grammatike Regler, eller som spilder Tiden med at hævde de Indve dinger, hans Tante ved Eftermiddagshjælpen har gjort m Lærerens Fremstilling, men som samtidigt hører til de tarv ligste i reel Dygtighed, er ikke nogen ganske sjælden Typ der undertiden grænser til det abnorme i Retning af Ba vendthed og Stædighed**).

Forsaavidt de anførte Ord af Jespersen altsaa peger p et Formaal, der ligger uden for selve Sprogtilegnelsen, O øvelse af Elevens Iagttagelsesevne og Forstand, i Lighed m hvad andre Fag naturligt tilstræber, saa kan vi ikke slutte os dem. Om der overhovedet kan vindes noget i den nævn Henseende er tvivlsomt; men at der kan tabes meget f Sprogundervisningen som saadan, er sikkert.

Imidlertid udspringer Jespersens og overhovedet de r dikale Reformvenners Forkærlighed for „inventional gram mar" næppe saa meget af den almenpædagogiske Interess

*) For Modersmaalets Vedkommende er Forholdet naturligvis et ga ske andet.

**) Der synes her at gøre sig et lovbundet psykologisk Forhold ga dende. Man kan ogsaa hos voksne Mennesker, der studerer Sprog, iagttage en overdreven Ihærdighed, hvormed somme hænger sig i grammatiske Enke heder og drøfter disse, i Almindelighed forbindes med manglende Sans for d grammatiske Massevirknings Betydning og liden Interesse for Sproge praktiske Beherskelse. Overvurderingen af den grammatiske Enkelthe Betydning udspringer aabenbart af en manglende Instinkt for Sprogbehe skelsens Natur og Krav.

som af den Anskuelse, at denne Fremgangsmaade ogsaa rent sprogpædagogisk set er at foretrække. Derimod tales der fra anden Side en Del om den grammatiske Videnskabs Betydning for den formale Dannelse og for den logiske Tænkning, men paa mere ubestemt Maade*). Naturligvis kan man sige, at Øvelse i Anvendelsen af Regler øver den logiske Sans ligesaavel paa Grammatikens Omraade som ellers. Men Sprogundervisningens Betydning for den logiske Dannelse ligger dog paa langt vigtigere Punkter, dels i Øvelsen i at forbinde de rigtige Ord med den rigtige Tanke, saaledes som den praktiske Anvendelse kræver det, og dels i Øvelsen, i at abstrahere det reale Tankeindhold fra den tilfældige sproglige Form, saaledes som navnlig Oversættelsesøvelser giver Anledning til. Den blotte Kundskab om grammatiske Forhold kan der ved Siden heraf ikke tillægges nogen større Betydning.

Den i tidligere Tider ved de klassiske Sprog herskende Sædvane at lade Eleverne drøfte grammatiske Spørgsmaal, som hverken skulde tjene som Grundlag for nogen praktisk Tilegnelse eller hvilede paa nogen praktisk Sprogbeherskelse, kan vi naturligvis ganske se bort fra. Den maa have beroet paa en ganske misforstaaet Opfattelse af Filologiens Væsen. Naar grammatiske Undersøgelser skal drives filologisk, kræver de en nøje Fortrolighed med det Sprog, hvorom det drejer sig. En Mængde af de Spørgsmaal, som ældre tyske Skoleudgaver af Klassikerne drøfter i deres Kommentarer, maa til enhver Tid have ligget over Skoleelevers Horizont. At anstille sammenlignende Undersøgelser over en Mærkværdighed, man ikke selv er istand til at bemærke, eller forsøge Konjekturer uden levende Sprogfølelse er ganske urimeligt. —

c. Da Grammatiken ifølge sin Natur omfatter alle sproglige Fænomener, er en hvilkensomhelst Beskæftigelse med

*) Saaledes taler f. Eks. Prof. Steinmüller paa den XII Neuphilologentag i München 1906 (Die neuer. Spr. Band XIV H. 6, 1906) om „sprachlich-logische Schulung“ i Forbindelse med Grammatik og „Hinübersetzung“, uden hvilke Undervisningen vil blive „uvidenskabelig.“

Sproget en Øvelse i Grammatik, forudsat at man derved h
med en rigtig Sprogform at gøre. Spørgsmaalet om *Øvelse*
Natur maa altid blive Hovedsagen; hvad Diskussionen b
dreje sig om, er alene dette, ved hvilke Midler foranledig
bedst den nødvendige Øvelse. —

Den teoretiske Diskussion om Grammatikundervisninge
knytter sig i Reglen til saadanne Begreber som „direkte" og i
direkte", „analytisk" og „syntetisk", „induktiv" og „deduktiv
Disse Navne har et mere strengt videnskabeligt Udseende, e
de efter deres Anvendelse fortjener.*) Ordene „induktiv" o
„deduktiv" anvendt paa Grammatikundervisning synes at b
tegne en Modsætning af væsentlig Art. Men dette er ikk
Tilfældet. „Induktiv" og „deduktiv" skal her nemlig ikke opfa
tes i deres Forhold til et fælles Grundbegreb, men peger

*) Pædagogiken viser sig i det hele med Hensyn til Begreberne
Skarphed som et Stedbarn af Filosofien. Dennes Berøring med Pædag
giken indskrænker sig til, at en eller anden Filosof lejlighedsvis stig
ned og dekreterer, hvorledes Pædagogerne i Hovedtrækkene har at tænk
om deres Gerning. Men iøvrigt overlades det Pædagogerne selv at tumle me
Detaillerne, som de bedst kan, hvilket fører til et Slags Anarki. Pædag
gerne minder i Forholdet til Filosofien om — sit venia verbo — Børn
naar de er oppe at slaas. Ligesom disse af og til i al Almindelighed ka
der paa Mo'er, saaledes holder Pædagogerne sig i Nødsfald til en ell
anden højst almindelig psykologisk eller filosofisk Grundsætning, ell
blot Terminologi. Da det Stof, vi behandler, i det hele er noget tørt, ka
det maaske for at oplive Læseren være tilladt at gribe et enkelt Eksemp
paa dette Fænomen ud af Mængden. M. Ch. Schweitzer siger saaledes
Sted: „Consultons un maître de la pédagogie, Pestalozzi. — „L'univer
nous dira-t-il s'étend devant nous semblable à un océan immense d
visions confuses. C'est la tâche de l'enseignement de mettre fin à cet
confusion. Ce but, il l'atteindra en présentant à l'enfant les visions d'abor
isolément, ensuite en lui montrant les mêmes visions isolées dans leu
états variables, pour les rattacher finalement au cercle complet de no
autres connaissances." — Ce que Pestalozzi dit de l'univers doit êtr
vrai pour toute fraction de l'univers, par conséquent pour ce monde e
petit qui s'appelle la vie scolaire, le premier de nos cycles." Ja naturlig
vis! Og kunde man ikke f. Eks. betragte de enkelte Kasusendelser af de
tyske Artikel som „visions isolées", fremvise dem i deres „états variables
i en Grammatik for endelig ved Hjælp af Stiløvelse at knytte dem til „l
cercle complet de nos autres connaissances". Intet synes at forbyde denn
Antagelse; men naturligvis mener Schweitzer lige det modsatte.

forskellig Retning. „Induktiv" gaar paa Opfattelsen af Reglen, „deduktiv" paa Anvendelsen. Den induktive Metode maa derfor tillige være en deduktiv. Men idet man overser dette, kommer man til at tillægge Spørgsmaalet „induktiv contra deduktiv" en ganske urigtig Betydning. Det drejer sig herved kun om Maaden, paa hvilken man meddeler en Regel — et ganske specielt pædagogisk Spørgsmaal —, men aldeles ikke om, hvorledes man bringer Reglen til Anvendelse, indøver og befæster den, hvilket er Hovedsagen i al Sprogundervisning. Spørgsmaalet gælder egentligt blot: Skal man lade Eleven slutte sig til Reglen af et vist Antal Eksempler, eller skal man meddele ham Reglen og saa oplyse denne ved Eksempler. Men dette sidste er ingen Deduktion. Denne indtræder først, naar Eleven kan Reglen og saa anvender den i sin Praksis. Ordene „induktiv" og „deduktiv" kommer saaledes let til at vildlede Tanken og føre den bort fra det væsentlige til det uvæsentlige. Betoningen af Induktionen har vistnok det gode, at der derved peges paa en fornuftig Maade at bibringe Regler paa. Men opfattet som en fra den deducerende Fremgangsmaade væsentligt forskellig Metode gør den Skade. Forvirringen forøges derved, at man falskeligt finder noget mere naturligt eller med den naturlige Sprogtilegnelse overensstemmende i den induktive Fremgangsmaade. Børn lærer imidlertid ikke deres Modersmaal ad induktiv Vej; thi de lærer slet ikke Regler. Men den induktive Metode er en Maade at bringe Regler til Erkendelse paa.

At den induktive Metode simpelthen er en Maade at meddele Regler paa og intet andet eller mere, staar utvivlsomt ikke klart for alle Pædagoger, som beskæftiger sig dermed. De indblander i deres Omtale af Princípet gerne Vendinger, som peger i anden Retning. Saaledes hedder det i Forordet til en tysk Skolegrammatik, bygget efter moderne Grundsætninger, om Bogens Princip: „Først maa det tyske Eksempel læres og det deri indeholdte Sprogfænomen *umiddelbart* tilegnes. Saa først kan der være Tale om ad **induktiv** Vej at føre Eleven til en bevidst Tilegnelse af det omhandlede

Fænomen"**). — Ordet „Sprogfænomen" er her noget ukl
Der kunde tænkes paa tre Ting: [1]) Selve det i hvert
kelt Tilfælde foreliggende Eksempel. Dog dette er næp
Meningen; saa vilde denne simplere kunne udtrykkes
at Eksemplet skal læres udenad. [2]) En Regel, som gør
gældende i Eksemplet. [3]) Den til Reglen svarende (n
ikke denne absolut forudsættende) praktiske Sprogbeherske
paa et bestemt Omraade. Dog dette sidste kan der næp
være Tale om. Thi i saa Fald vilde jo Meddelelsen af R
len være ganske overflødig, hvad Meddelelse af Regler j
mange Tilfælde faktisk er. Vi lærer jo saaledes ofte Kor
gationer ved den blotte Konjugeren uden bestemt Henvisn
til Endelsernes Betydning. Meningen maa altsaa vel være
Eleven ved at indprente sig Eksemplet (eller vel egen
Eksemplerne) skal faa en foreløbig dunkel Forestilling
en i Eksemplet liggende Regel, der ved nærmere Betragtn
kan udforme sig tydeligere og faa en klar Form gennem
tilføjede trykte Regel. Men naar nu allerede den rent fo
løbige Akt betegnes som umiddelbar „Tilegnelse af et Spr
fænomen" vækkes der overdrevne Forventninger om h
Processens Betydning, idet man kommer til at tænke
den under Barnets Opvækst forekommende umiddelbare
egnelse af Sproget. — Men man kan iøvrigt finde den sa
me Uklarhed formet i langt mere begejstrede Vending
Saaledes hedder det hos Rattke:**) „Werden die gramm
tischen Reglen aus dem gegebenen Stoffe (en Række Enk
sætninger) so entwickelt, wie es durch die Probelektion
gedeutet ist, dann ist die grammatische Unterweisung ni
langweilig und geisttötend, und die grammatischen Gese
werden zum sicheren Eigentum des Schülers; sie gehen i
in Fleisch und Blut über und erzeugen in ihm ein *un
wusstes Sprachgefühl,* das für die Beherrschung unerlässli
ist." Her synes altsaa Maalet allerede naat samtidigt med d
induktive Tilegnelse af Reglen. Men alligevel er dette ik
for Alvor Meningen. Paa samme Side hedder det nem

*) M. Vibæk: Tysk Sproglære for Gymnasiet.

**) Der neusprachliche Unterricht. pg. 53.

senere: „Die Uebung und Anvendung der grammatischen Regeln muss so gründlich und vielseitig geschehen, dass der Schüler ohne weitere Reflexion und ohne Zuhilfenahme der Muttersprache imstande ist, sich der Regel gemäss mündlich und schriftlich auszudrücken." —

Det samme som ved „induktiv" og „deduktiv" udtrykkes ogsaa ved „analytisk" og „syntetisk". Svagheden er her den samme og forøges derved, at Betydningen af Ordene ikke engang er fastslaaet. H. Sweet bruger dem ganske omvendt af den almindeligste Brug, saaledes at „syntetisk" betegner, at Undervisningen tager sit Udgandspunkt i Sætningen, „analytisk" i Tilegnelsen af Ord, der saa føjes sammen til Sætninger, hvilket nærmest svarer til henholdsvis „induktiv" og „deduktiv."

d. En Modsætning af væsentlig Betydning synes derimod udtrykt i „direkte" og „indirekte". Disse Ord bruges i Almindelighed saaledes, at der tænkes paa Anvendelsen af Regler eller en Omgaaen af disse. Om dette sidste nu virkeligt gennemføres ved enhver Undervisning, der kalder sig direkte, er et Spørgsmaal for sig; det drejer sig her kun om Principet. Den direkte Metode karakteriseres af én af sine Forkæmpere saaledes*): „La méthode directe évite le détour des règles de grammaire en faisant directement sentir *le quomodo*, tandis que la méthode indirecte exige qu'il pense le quomodo, ce qui l'empêche de penser à autre chose d'une manière spontanée ... La nouvelle méthode proscrit la déclinaison absolue ainsi que la conjugaison absolue. Il faut exercer les cas dans leurs rapports avec les autres parties de la proposition, le verb dans ses rapports avec ses compléments etc. etc."

Baade af teoretiske og praktiske Grunde kan vi i det her angivne Princip dog kun se en paa sin Side overdreven Reaktion mod ufornuftigt Regelterperi.

Den naturlige Sprogtilegnelse foregaar uden Pegepind. I Betragtning af den Vanskelighed, det senere volder mange

*) A. Wickerhausen: De la méthode directe dans l'enseign. d. langu. viv. Die neuer. Sprachen XV. 4. s. 222.

Mennesker at lære et fremmed Sprog grammatisk rigtigt, kunde man finde det besynderligt, at Børn, der tilmed kun behøver at besidde en ringe Intelligens, kan tilegne sig et tilsyneladende saa indviklet System. Men Sagen er i Virkeligheden simpel. Sprogets Konstruktion er i Overensstemmelse med Bevidsthedens almindeligste Love og Tilegnelsen af Betydningen er en simpel Hukommelsessag. Grammatisk kommer det an paa to Ting: Opfattelsen af Ordklassernes Funktion og Tilegnelsen af en Kres af praktiske Forestillinger, der angiver det sproglige Skema for Anvendelsen af Enkeltordene. Disse Forestillinger er som tidligere anført faa og simple. Henførelsen til Ordklasser svarer til Bevidsthedens syntetiske og analytiske Virksomhed, ifølge hvilken Forestillingerne snart samler sig til Enheder, snart fremhæves i deres Modsætning til Enheden. Inddeler man Ordene i syntetiske (svarende til Enheder) og analytiske (svarende til Enhedens Opløsning i underordnede Momenter), og betegner man Sætningen, (Perioden) som den primære Bevidsthedsenhed, Enkeltforestillingen som den sekundære, faar man følgende Grundlag for Inddelingen i Ordklasser:

A. *Syntetiske Ord.* [1]) svarende til den primære Enhed: Interjektioner,
[2]) svarende til den sekundære Enhed: de substantiviske Ord,

B. *analytiske Ord* [1]) svarende til den primære Enhed: Konjunktioner og Præpositioner*)
[2]) svarende til den sekundære Enhed: Egenskabsbetegnelser, der falder i to naturlige Hovedgrupper: α) dem, der betegner Egenskaben som konstituerende (Aarsag) ɔ: de adjektiviske Ord og β) dem, der betegner Egenskaben som Virkning ɔ: Verber.
[3]) svarende til Forestillinger, der allerede selv er analytiske: Adverbier.

*) Idet saadanne indeholder Bestemmelser til hele Sætninger eller dog til flere sekundære Enheder i disses indbyrdes Forhold.

Paa samme Maade kan nu de Præfikser, Suffikser og Ordstillingsforhold, der overhovedet medfører Betydning, indleles. — At anvende Lydene i Overensstemmelse med dette Skema kræver ingen særlig Intelligens, fordi Betydningsforskellene udspringer umiddelbart af Bevidsthedens Natur, i Kraft af hvilken den nødvendige Analyse foregaar under Anskuelighedens Form. Den patologiske Forstyrrelse af den grammatiske Sprogrigtighed viser sig derfor heller ikke at være nogen central Forstyrrelse af højere Orden og kan meget vel forbindes med uskadt Intelligens. Da nu derhos de grammatiske Forestillinger, paa hvilke Sætningens Ledleling hviler, er af yderst simpel Natur, om de end ikke med Nødvendighed udspringer af Bevidsthedens Væsen, men beror paa et Valg, er Tilegnelsen af den grammatiske Rigtighed i Modersmaalet gennem Sprogets umiddelbare Brug for Barnet et simpelt Tidsspørgsmaal, forudsat, at rigtige Mønstre virkeligt haves for Øje.

Helt anderledes forholder det sig derimod med den grammatiske Abstraktionsævne, Ævnen til ved Sammenligning at opfatte de grammatiske Begrebers Ejendommelighed og fastholde en tydelig Forestilling om dem. Denne Ævne, hvoraf en vis Grad er nødvendig for at kunne drage Nytte af Regler, varierer stærkt individuelt. Dog er vistnok den fuldkomne Agrammatismus sjælden. Af egen Erfaring kan vi kun nævne et sikkert Tilfælde, hvor en voksen Elev, der var sig sin Mangel i saa Henseende bevidst, trods alle gennem længere Tid derpaa rettede Anstrengelser ikke kunde lære at skelne selvstændigt mellem Sætningens Dele. Saalænge Læreren arbejdede med ham, kunde Forskellen vel bringes til Bevidsthed og dette bevises ved Dannelsen af en rigtig Sætning i det fremmede Sprog. Men naar Eleven i kort Tid havde været overladt til sig selv, var det ham ganske umuligt selv i de længang gennemgaaede Sætninger at skelne mellem Subjekt, Objekt, Hensynsbetegnelse, Adjektiv, Adverbium etc. Da Eleven iøvrigt var i Besiddelse af fuldkomment normal Intelligens, maa der have foreligget en ganske speciel Defekt.

Hvad der er let for Barnet ved Tilegnelsen af Moders-

maalet, bliver imidlertid vanskeligt for Eleven, der kunsti
skal tilegne sig et Sprog, dels simpelthen af Mangel pa
Tid, og dels fordi han allerede har en i bestemt Retning in
øvet Sprogfølelse. Denne griber forstyrrende ind paa to Maade
Dels indfører den Udtryk i det fremmede Sprog, som
uoverensstemmende med dettes Bygning, og dels bliver sa
danne Betegnelser, som fra Modersmaalets Synspunkt er ove
flødige, men kræves af det fremmede Sprog, skudte til Sid
Her er det da klart, at Opmærksomheden for de nye A
skuelsesformer, som skal tilegnes, maa vækkes. De gramm
tiske Udtryksmidler kommer jo saa hyppigt til Anve
delse, at de, hvis der virkeligt forbandtes nogen Forestilli
ger med dem, skulde synes snart at maatte kunne slaas fa
Men medens de enkelte Ord vanskeligt undgaar Opmærk
somheden aldeles, fordi de hver for sig svarer til en Del
Bevidsthedens reale Indhold, glider Opmærksomheden let he
over de grammatiske Betegnelser uden at knytte andre For
stillinger til dem end saadanne, som allerede foreligger i tilsv
rende Udtryk paa Modersmaalet. Derfor volder Kønnet, A
tiklens og Adjektivernes Bøjning og Endelsernes Brug sa
mange Vanskeligheder for Danske, der lærer Tysk, fordi d
altsammen er Ting, som efter vore sproglige Anskuelsefo
mer er saa godt som uden Betydning, og fordi det altsa
drejer sig om Forskelle, vi ikke føler mindste Trang til
betegne. Sallwürck bemærker i det tidligere anførte Arbejde
ved Behandlingen af det grammatiske Spørgsmaal bl. a.: „De
Weg, eine fremde Sprache zu erlernen, muss . . . sich vo
Bedürfnis des Sprechenden leiten lassen.“ Dette er i mang
Henseende en fortræffelig Grundsætning for Sprogtilegnelse
i højere Forstand; thi denne er til syvende og sidst alt
en individuel Sag. Sprogets Anvendelse beror jo heller ikk
helt igennem paa Tvang. Men for Grammatiken gælder det
ikke. Her er „an element of constraint,“ som maa respek
teres, og hvor den individuelle Trang er uheldig at bygg
paa, fordi den overhovedet ikke gør sig gældende, ude
hvor Modersmaalets Sprogfølelse ligger bag ved og ofte lede

*) Fünf Kapitel vom Erlern. fr. Spr. pg. 56.

i en forkert Retning. Naar Sallwürck anfører Pluraldannelsen i Fransk som Eksempel paa et Forhold, der tilegnes ud fra Elevens egen Trang, saa viser dette Eksempel intet, fordi Eleven allerede fra sit eget Sprog er vant til at gøre Forskel paa Enkelttal og Flertal. Men hvorledes skal en tysk Elev f. Eks. føle Trang til at betegne det prædikative Adjektivs Køn og Tal paa Fransk? Han vil føle Trang til det stikmodsatte, ligesom danske Elever føler Trang til her at indføre en Flertalsbetegnelse i Tysk. — Det vil derfor paa mange Punkter være formaalstjenligt at opstille en Regel, der foreløbigt kan erstatte Følelsen af en sproglig Nødvendighed, idet den indeholder en udefra kommende Opfordring til at forbinde Ordene paa en bestemt Maade eller opfatte dem under en bestemt Anskuelsesform. Naar dette ved Indøvelsen er foregaaet rigtigt et vist Antal Gange, vil det i de fremmede Ords Forbindelse liggende Forhold træde frem for Bevidstheden som et nødvendigt Medfør af denne og lignende bestemte Forbindelser. Det er ingenlunde selve den teoretisk udtalte Regel, der ved Øvelse gaar over til at blive mekanisk virkende, men det er de ved Reglens Hjælp fra først af kunstigt tilvejebragte Anskuelsesformer, der fastlaas som et ved Anvendelsen af det fremmede Sprogs Ord nødvendigt Mellemled mellem Bevidsthedens reale Indhold og Lyden. Hvis det, som det undertiden paastaas, var umuligt at tænke i et fremmed Sprog, vilde dette ganske vist være uopnaaligt. Man vilde ikke kunne danne f. Eks. en nægtende Sætning paa Fransk uden at være sig bevidst, at Nægtelsen skulde udtrykkes ved to Ord, hvoraf det ene skulde anbringes foran det andet efter Verbet. Men intet er Virkeligheden simplere. Naar blot den nægtende Sætningsform dannes nogen Tid med fuld Bevidsthed om det nødvendige i den dobbelte Betegnelse og den dermed i Sammenhæng staaende Ordstilling, vil den komme til at forbinde sig med Forestillingen om Nægtelsen som et umiddelbart Udtryk for denne paa samme Maade, som de enkelte Gloser forbinder sig med deres Betydning.

Det er en Selvfølge, at der ikke er nogen Grund til at

opstille Regler, hvor Modersmaalets og det fremmede S
Bygning stemmer overens. Saaledes behøver man med
syn til Ordstillingen paa Tysk kun at gøre opmærksor
visse bestemte Afvigelser fra Dansk. Iøvrigt er det neto
mærkeligt, at se, hvorledes selv et saa overordentligt h
forekommende Forhold som Verbets Stilling i Bisætn
trænger til at støttes af en udtalt Regel. — Med Hens
den Orden, hvori Regler meddeles og indøves, maa det
hæves, at der hvad der er samlet i Grammatiken und
Regel, jo ingenlunde derfor behøver at læres paa e
men efter Omstændighederne kan fordeles paa flere St
saa at det væsentligste og nødvendigste kommer først o
et senere Trin suppleres. Paa den anden Side maa R
der gensidigt forudsætter hverandre, indarbejdes sam
saaledes f. Eks for det tyske Sprogs Vedkommende, hva
angaar Substantivernes Køn og Substantivernes Bøjnin

e. Man taler i Grammatiken om Paradigmer og Reg
Virkeligheden er disse to Ting et og det samme. Parad
er Eksemplet uden udtalt Regel, og til Reglen hører nø
digvis Eksemplet. Det er paa Eksemplet, Mønsteret, H
vægten maa lægges, og det er ganske urigtigt kun a
fatte Eksemplet som et Bidrag til Forstaaelsen af R
Det er tværtimod Reglen, der er en Forklaring af Eksem
Reglen skal sige os, hvorfor en bestemt Sætning udv
til Mønstersætning, i hvilken Henseende denne Sætning
tjene os til Forbillede. Og paa dette Punkt falder alle Fo
for Sprogtilegnelse sammen. Thi ogsaa den naturlige S
tilegnelse maa bero paa Analogidannelse paa Grundl
Mønstersætninger og Mønsterord. Forskellen fra den kun
Sprogtilegnelse er kun den, at Barnet, der lærer sit
Sprog gennem en ubevidst Sammenlignen af uendeligt m
Tilfælde, selv maa slutte sig til de sproglige Anskuelse
mers Betydning og Nødvendighed, men til Gengæld l
ikke forstyrres ved engang tilegnede Fordomme. Ov
Vigtigheden af at fastslaa Eksemplerne ved idelig Genta
og Anvendelse synes det os som sagt at maatte føre til Tidss

at lade Eleven selv udfinde og sammenstille Regler og Eksempler. Sweets sarkastiske Skildring*) af, hvorledes denne Fremgangsmaade gennem flere Mellemled fører til, at Læreren tilsidst udgiver en hel Grammatik i Trykken, er grebet ud af Livet.

Da det er Reglen, der skal forklare Eksemplet, bør ogsaa den praktiske Meddelelse af Reglen gaa ud fra Betragtningen af Eksemplet eller Eksemplerne. Og her er det naturligvis af pædagogisk Betydning, om Eleven selv kan opdage, hvilke grammatiske Ejendommeligheder Eksemplet frembyder. Her kan til en vis Grad den induktive Fremgangsmaade komme til Anvendelse. Naar Eleven har en Lærebog, vil han dog muligvis først kaste et Blik paa Reglen, selv om denne er anbragt efter Eksemplet, for at faa en foreløbig Idé om, hvad Sagen drejer sig om. Det induktive Moment kommer i saa Fald vel ikke helt til sin Ret; men det afgørende er jo dog ogsaa, at Eksempel og Regel læres saaledes, at der for Fremtiden haves et godt Mønster og en Vejledning for Opmærksomheden. Det er da egentlig ogsaa kun ved Lærerens Gennemgang af nye Regler, at den induktive Fremgangsmaade kan faa fuld Betydning. Hvad det her kommer an paa, er, at Elevens Modtagelighed vækkes for Reglen som Svar paa et Spørgsmaal, Eleven gør sig, eller som Formulering af et Svar, Eleven selv aner. Opmærksomheden for det, der skal meddeles og Forstaaelsen af det meddelte lettes naturligvis, naar Meddelelsen former sig som en Opgave, paa hvis Løsning Eleven selv arbejder med. Kun bør denne Fremgangsmaade ikke udstrækkes saaledes, at den tager Tiden bort fra væsentligere Formaal eller bidrager til at bilde Eleven ind, at Undervisningens Maal er Forstandsoperationer, som han dog i Virkeligheden ikke kan foretage paa egen Haand, men kun ved Lærerens Indgriben ledes til at udføre. —

f. Da Reglens Indøvelse er Indøvelsen af et Mønster, bør en Regel naturligvis aldrig meddeles, uden at der samtidigt er Lejlighed til at anvende Mønsteret. Og denne Anvendelse

*) The practical study pg. 115—116.

bør ske gennem praktisk Brug under en eller anden Form. Regler kan befæstes gennem Læsning, men bør først og fremmest indøves gennem aktiv Anvendelse i Stiløvelse eller Taleøvelse*). Grundprincipet i den fremadskridende Undervisning i Grammatik med Hensyn til Stoffets Ordning bør overhovedet være Udviklingen af den praktiske Sprogbeherskelse. Dette Princip lader sig uden store Vanskeligheder gennemføre ved de moderne Undervisningssprog, fordi de har saameget tilfælles i Sprogformer, at en jævn Overgang fra det ene til det andet er mulig. Ved Undervisningen i de klassiske Sprog har Praksis medført, at man begynder med at gennemløbe hele Formlæren og de vigtigste Træk af Syntaksen i et foreløbigt Kursus. Herved vindes ganske vist ingen Beherskelse af alle de mange nye sproglige Forhold, Eleven stifter Bekendtskab med. Men ved disse Sprog, der ligger saa fjernt fra Modersmaalet, er et foreløbigt Kendskab til Formerne nødvendigt, før den egentlige Sprogtilegnelse begynder, for at der ikke skal indtræde en skadelig Forvirring i Elevens Bevidsthed. Nogensomhelst virkelig eller varig Indsigt i Sproget endsige Beherskelse kan naturligvis ikke opnaas ved et saadant Kursus. — Ved et Sprog som Tysk er der derimod ingen Grund til at ile Grammatiken igennem, da man meget vel kan arbejde med Sproget, selv om en hel Del Fænomener foreløbigt lades uforklarede, da de dog ikke afviger saa meget fra det tilvante, at de ganske

*) Ogsaa Indsættelse i Teksten af udeladte Bøjningsendelser medfører en aktiv Indøvelse. Men det synes os en Svaghed ved dette Middel i dets praktiske Gennemførelse, at det forudsætter en Forstaaelse af den benyttede Teksts enkelte Sætninger og undertiden af disses indbyrdes Forbindelse, der med de paagældende Udeladelser ikke kan komme i Stand uden ved Gætning. Derfor bliver Fremgangsmaaden let tung og trættende og Eleven vænnes maaske snarere til at føle Ligegyldighed for Endelser. Paa en vis Maade er denne Øvelse desuden for let. Naar Eleven éngang ved egen eller Lærerens Hjælp er kommet til de rette Endelser, bryder han sig ved en eventuel Gentagelse ikke mere om at foretage den tilsvarende Tankebevægelse, da det, der skal fastholdes, er saa lidt, at den rent akustiske Hukommelse let slaar til. Maaske er Eleven ovenikøbet saa heldig at have en Bog, hvori hans Forgængere har udfyldt de manglende Endelser. —

kan forhindre den sproglige Forstaaelse. At man herved, navnlig naar Sproget tidligt bruges i Taleøvelse, ikke kan undgaa Fejl, — og det Fejl, som det ikke er muligt at forklare, men som simpelthen maa rettes —, gør ingen Skade. Ligesom ved Indøvelsen af Udtalen maa man ogsaa her ved det grammatiske Stof huske paa, at Sproget overhovedet kun læres gennem Fejl — den naturlige Tilegnelse sker jo gennem uendelige Masser af saadanne —, og at det afgørende ikke er, at Fejl undgaas, men at der er en rationel Bestræbelse tilstede gennem hele Undervisningen for at naa det ideelle Maal af Rigtighed. Frygten for Fejl møder man meget jævnligt som Argument mod forskellige sproglige Øvelser, ja i Grunden mod dem alle, idet hver Art af Øvelser naturligvis begunstiger visse Fejl. Man gaar derved ud fra den simple Tanke, at, naar en Ting er sagt galt et vist Antal Gange, maa den mindst siges rigtigt lige saa mange Gange, for at det rigtige kan sejre. Man synes herved at kunne støtte sig til Øvelsens Lov. Og dog kan Sagen ikke forholde sig saaledes. Man iagttager bestandigt, hvorledes Børn, der er paa Overgangen til at tale rent, i Løbet af kort Tid opgiver en gal Udtale, et urigtigt Ord, en urigtig Sætningsform, som de i lang Tid har benyttet, og som endog tidt er bleven befæstet ved, at de voksne har optaget den i deres Tale til Barnet. Iøvrigt kan ogsaa den voksne, der lærer et fremmed Sprog, ofte iagttage, hvorledes en længe gentaget Fejl hurtigt forsvinder, naar den rigtige Erkendelse indtræder. Der er noget, der er langt værre end de Fejl, der kommer af Uvidenhed og falsk Opfattelse, og det er de utallige Fejl, der beror paa Ligegyldighed. En Fejl, der udsiges med fuld Overbevisning, er endog værdifuld, fordi den rummer Muligheden for et Omslag i den rigtige Retning. Det urigtige, som bevidst er indøvet, træder netop derved i en Art af Modsætning til det rigtige, hvis psykologiske Virkning er istand til at kompensere Øvelsens Indflydelse. Men en uhyre Mængde af de Fejl, som den samvittighedsfulde Lærer retter ved Sprogundervisningen, kunde i Grunden ligesaagodt forblive urettede. Thi da de ikke er frem-

gaaede af nogensomhelst bestemt Hypotese om, hvad
gen hedder, er der ingen virkelig Jordbund for Rettelsen.

g. Selv om Maalet for Sprogundervisningen i et
Tilfælde ikke er den fuldkomne aktive Beherskelse, ka
dog ikke være Tvivl om, at den fornødne Klarhed
Sprogets Bygning og den Grad af Ævne til aktiv Med
den, som under alle Omstændigheder er nødvendig f
tilfredsstillende Opfattelse, fremmes hurtigst og sikkres
den aktive Indøvelse af det grammatiske Stof. Konstru
Øvelser burde ikke savnes ved nogen Sprogundervis
Men det er ganske vist ogsaa af største Vigtighed, a
derved tilegnede befæstes gennem Undervisningens me
ceptive Side, Læsningen. Hvad der ved den aktive Ø
er draget frem for Opmærksomheden, skal her ved gen
Iagttagelse stadigt mere befæstes og saaledes atter k
danne Grundlaget for vanskeligere konstruktive Opg
For at opnaa dette Udbytte af Læsningen har man jo i
Udstrækning anvendt Analyseøvelser. Fra Elevernes
opfattes det i Reglen saaledes, at der analyseres for a
dersøge, om Reglerne sidder fast. Men egentlig skulde
ikke være Tilfældet; Meningen med Analyseøvelser bør
at vænne Eleven til at iagttage og opsamle Indtryk a
fremmede Sprogformer, hvis Betydning gennem Regle
klargjort, for efterhaanden gennem den gentagne bev
Iagttagelse af de samme ideligt genkommende Forhol
opnaa en saadan Fortrolighed med dem, at de faar
vendighedens Præg. Heri ligger i Grunden Lærerens
vanskeligste Opgave ved Sprogundervisningen, at bringe
ven til at læse med fuld grammatisk Opmærksomhed.
dette helt igennem var muligt, vilde det grammatiske Stu
forme sig langt simplere. Men her maa ifølge Sagens
tur overmaade meget overlades til Elevens egen gode
og Forstaaelse, som det gælder at vække.

For at bibringe Eleverne Vanen til at læse Reglern
af Teksten eller rettere finde dem bekræftede i Teksten,
man benytte bearbejdede Læsestykker, hvor en vis Mængde

empler paa bestemte Forhold er samlede paa bestemte Steder og paa en eller anden Maade fremhævede. Bearbejdede Tekster har imidlertid store Svagheder. Sweet siger derom*): „The other horn of the dilemma is that if we try to make our texts embody certain definite grammatical categories, the texts cease to be natural: they become either trivial, tedious, and long-winded, or else they become more or less monstrosities, or, finally, the are broken up into detached sentences." For Læreren er ialtfald saadanne Bøger uudholdelige, da han jo i Reglen ikke kan nøjes med at benytte dem paa et enkelt Hold, men let kan blive bundet til dem Aar efter Aar. Desuden svækkes Virkningen derved, at Eleverne dog kun skænker det særligt fremhævede — i Reglen et nyt Fænomen — deres Opmærksomhed, medens de skulde vænnes til at have Øje for alt, hvad der fra deres Standpunkt endnu trængte til Befæstelse. — Analyseøvelser bør overhovedet ikke blot angaa nye og sjældnere Fænomener, men lige saavel udstrække sig til bekendte, selv de allermest dagligdags. Men saadanne Øvelser har unægteligt noget aandsfortærende ved sig, skønt Grundlaget derfor, selve det at læse med grammatisk Opmærksomhed, ingenlunde er særligt kedsommeligt, og de kan vanskeligt fængsle Elevens Interesse, naar han ikke netop selv er i Ilden. Det tager ogsaa formegen Tid op med Svar og Spørgsmaal i Timen at arbejde længere Stykker igennem. Da det der egentlig skal opnaas, er at Eleven for sit eget Vedkommende læser opmærksomt, og det ikke mindst ved Forberedelsen, bør man, naar man er ude over det første Begyndertrin, indskrænke sig til skiftevis at opgive bestemte Klasser af Fænomener, der skal være iagttagne til den enkelte Time, og da lade disse paavise overalt, hvor de forekommer.

Hvad det drejer sig om ved at læse med grammatisk Opmærksomhed, er naturligvis ikke, at en Regels Ordlyd ved hvert enkelt forekommende Eksempel skal drages frem for Bevidstheden, men kun, at der optræder en Følelse af Genkendelse af det Forhold, som ytrer sig i de foreliggende Former.

*) The practical study pg. 192.

Denne Konstateringsfornemmelse vil tillige bevirke, at grammatiske Form kommer til akustisk Virkning. Thi l man, som Eleven ofte gør, kun med Opmærksomheden vendt paa Ordstammernes Betydning, bliver de rent g matiske Betegnelser sikkert ogsaa i mange Tilfælde slet læst i egentlig Forstand ɔ: de kommer ikke til akustisk vidsthed. Omvendt vil naturligvis allerede den tydelige L bevirke, at disse Momenter ikke helt undgaar Opmærk heden. Tilstrækkelig til at sikre et grammatisk Udbytt dog ikke engang selve Højtlæsningen. Der maa foreligg dertil sigtende Viljesmoment. Men under alle Omstændi der er den første Betingelse herfor Eksistensen af Re der kan vejlede Opmærksomheden. —

h. Spørgsmaalet om Grammatikundervisningens Form her naturligvis kun behandles rent principielt. Enhver s ellere Drøftelse maatte tage Hensyn ikke blot til Gram tikens enkelte Paragrafer, men ogsaa til de enkelte Sp særlige Forhold. Dog er det utvivlsomt netop for Gram tikundervisning ikke uden Betydning at gennemtænke principielle Synspunkter for at kunne staa uhildet i tragtningen af alle specielle Spørgsmaal. Man bør her mi end nogetsteds lade sig lede af ganske ensidige Betragt ger, der kræver Gyldighed paa alle Punkter. Hvorvidt overhovedet skal bruge en grammatisk Lærebog, hvilke ler man bør lære, hvilke man kan springe over, om har Nytte af Bøjningsøvelser, Ramser etc., om man indøve en Ting gennem Oversættelse, Taleøvelse eller lyse, maa afgøres efter hvert enkelt Forholds Natur. konsekvente Gennemførelse af en velklingende, men k synet Teori kan gøre Skade ved at udelukke de simpl og naturligste Midler til at opnaa Undervisningens Hen

Som en praktisk Illustration af, hvorledes man efter Opfattelse bør stille sig overfor specielle Spørgsmaal i Gr matikundervisning, skal vi fremsætte nogle Bemærkni angaaende et Par Punkter af den tyske Grammatik i

knytning til Udtalelser af Helga Larsen i „Begrænsningens Kunst".*) Der fremsættes her den Opfattelse, at grammatiske Regler kan være saa indviklede, at det volder for megen Ulejlighed at lære dem og er altfor vanskeligt at bruge dem, hvilket man i tidligere Tid ikke altid tog tilbørligt Hensyn til. Dette kan naturligvis ikke benægtes. Men man maa dog huske, at en Regels Vanskelighed og Anvendelighed er i høj Grad afhængig af det Standpunkt, Eleven i det hele staar paa, og den Lejlighed til Indøvelse, der overhovedet er. Forfatterinden anfører nu her som Eksempel Flertalsdannelsen i Tysk. Dette er imidlertid et farligt Punkt at opgive uden tvingende Grund, da det dog drejer sig om et saa udbredt Fænomen; og vi kan heller ikke dele den Anskuelse, at det skulde volde overdrevne Vanskeligheder at lære de derhen hørende Regler. Men den Maade, paa hvilken Elevens Anvendelse af disse Regler skildres, viser rigtignok ogsaa, at man skal forestille sig disse lært og anvendt paa en ganske bagvendt Maade. Det skal ikke benægtes, at en saadan Maade kan have været bragt til Anvendelse i sin Tid og maaske endnu forekommer. Men derefter kan man ikke bedømme Sagen. Reglerne skal naturligvis ikke bibringes Eleven saaledes, at denne for at klare et bestemt Spørgsmaal skal gennemløbe samtlige nummerede Afdelinger og Underafdelinger for at finde den rette Rubrik. Inddelingen som saadan er jo ikke bestemt til at læres udenad og derved bebyrde Hukommelsen, men for at samle beslægtede Fænomener og give den Oversigt, som udkræves for at kunne finde sig til rette i Bogen. Eleven skal derimod vænnes til af de Kendemærker, det enkelte Ord frembyder, umiddelbart at slutte sig til Flertallet. Saaledes kan det let læres, at Ord som „Riese" og „Student" skal have n (en) i Flertal, uden at man engang behøver noget Navn for denne Bøjning; thi Endelsen -e og Betoningen af Endestavelsen i Forbindelse med Ordenes Køn og Betydning indeholder alt, hvad der behøves. Bliver en Elev, som det eksempelvis nævnes af Forf., spurgt om Flertal af „Strahl", behøver han heller ikke at gennemløbe

*) Vor Ungdom Juni 1909 S. 264 ff.

Systemet for at klare sig alle de Steder, hvor Ordet *il*
hører hjemme; thi han ser jo umiddelbart, at det ikke
noget Kendemærke, han kan bruge. Han behøver heller ik
at lede blandt Ramserne for at finde, i hvilken det st
hvis blot han har lært Flertalsramserne paa den naturl
Maade, i første Række som Flertalsord og i anden Ræk
som Enkelttal. I saa Fald vil han umiddelbart angive Form
„Strahlen". Thi denne har han jo sagt mangfoldige Ga
og er vant til at se den sammen med andre Ord paa -n.
at kunne nævne den rigtige Form behøver han ikke eng
mere at kunne Ramsen. Netop dette Punkt af den gramm
tiske Lærebog er det muligt at udnytte med Fordel. N
man opgiver alle Forsøg paa at huske de ligegyldige Ind
linger og holder sig til, hvad der umiddelbart kan iagtta
og til umiddelbart tilegnede Former, kan man her opnaa
sikkert Grundlag for Indøvelsen. — Overdreven megen
paa Tilegnelsen af de nødvendige Regler behøver man i V
keligheden ikke at anvende; men man kunde dog maas
mene, at ogsaa denne Tid kunde spares, og at netop de
Afsnit var et af dem, der allerbedst kunde overlades til r
praktisk Indøvelse, idet Flertalsformerne, som man siger, kun
„liste sig ind gennem Øret" ved at opfattes som selvstæ
dige Gloser, saameget mere som Størstedelen af de O
der afviger fra Hovedreglerne, hører til Sprogets alleralm
deligste Ord. Men i Praksis slaar denne Betragtning ikke
Netop paa dette Punkt viser der sig en tilsyneladende
synderlig Vanskelighed selv for modne og flinke Elev
Sagen er aabenbart den, at Flertalsformer ikke uden la
Indøvelse kan faa den fulde Karakter af selvstændige O
ved Siden af Enkelttalsformen. Vanen til at skelne melle
Stammen og de grammatiske Midler til at antyde Stambeg
grebets Modifikationer er saaledes befæstet ved naturlig In
øvelse, at den virker opløsende paa Tilegnelsen af Flertalsf
mer som selvstændige akustiske Enheder. Men nu er det fremm
de Sprogs Flertalsmærker synonyme og fra Begyndelsen af lig
gode i Elevens Øjne. De efterlader derfor i Bevidsthed
kun et Indtryk af Flertal, medens de Forskelle, Endelser

indbyrdes frembyder, ikke har noget Holdepunkt for Erindringen. Enhver ved, hvor vanskeligt det er, selv umiddelbart efter at have læst en Sætning, at angive, hvilke Ord der har været brugt, hvis Opmærksomheden har været koncentreret om Indholdet. Dette dukker i Reglen op for Erindringen i synonyme Vendinger, der ligger os personligt nærmere end de i Teksten givne. Nogen umiddelbar af selve deres Natur følgende Opmærksomhed er Flertalsendelsernes Forskelle nu ikke Genstand for ved Læsning eller Høren. Principer, hvorefter de forskellige Endelser er fordelte, træder ikke umiddelbart slaaende frem. Skal de derfor tilegnes med Sikkerhed indenfor en rimelig Tid, maa Opmærksomheden for dem vækkes ad kunstig Vej, og der maa gives Hukommelsen foreløbige Støttepunkter. Men et væsentligt Punkt er det derhos, at Eleven ideligt kommer til at anvende sin Viden og saaledes nødes til at skænke Sagen sin Interesse.

Indøvelsen af Flertalsformerne hænger imidlertid sammen med Indøvelsen af Kønnet. Dette Punkt frembyder ganske lignende Vanskeligheder. De Ord, hvis Køn det først og fremmest har Betydning at kende, forekommer ganske vist i det uendelige med Betegnelse af Kønnet. Men Artiklerne, som herved spiller Hovedrollen, optræder i Almindelighed som blotte Fyldeord og faar kun af og til Betydning for Meningen gennem Kasusendelserne, hvorved dog Kønsforskellen i og for sig ikke tildrager sig Opmærksomheden. Ogsaa her bør man derfor tage indirekte Midler til Hjælp, hvor de naturligt tilbyde sig. I Tysk vil nu allerede det samtidige Studium af Flertalsformerne yde nogen Støtte, idet man i nogle Tilfælde kan slutte fra Flertalsformen til Kønnet og i andre Tilfælde vil have lært Kønnet gennem en Ramse; endvidere kan man støtte sig til en Del Endelser. Foruden de i den anførte Afhandling nævnte (ei, heit, keit, schaft, ung, chen og lein) bør man dog ogsaa medtage t og e (som Afledningsendelser til Verbalstammer, (Schlacht, Liebe) samt Reglerne om Verbernes Stamord, der er Maskuliner, og Infinitiven brugt som Substantiv i Neutrum og Afledninger med Forstavelsen Ge-. Allerede herved vil c. 67 pCt. af tyske

Substantiver være lette at bestemme med Hensyn til K
uden Brug af Ordbog. Og efterhaanden som Dygtigl
stiger, kan man ogsaa have Nytte af at tage mere specielle F
med. — Men Formaalet med at indøve Reglerne skal
blot være det, at Eleverne skal kunne bestemme Kønn
et opgivet Ord, men det skal opnaas, at deres Opmærk
hed under Læsningen overhovedet er henvendt paa
Punkt. Dette kan imidlertid ikke ske uden derved, at K
skab om de i Lektien forekommende Ords Køn fordres
Resultat af Forberedelsen, og at dette Punkt i hver Tim
Genstand for Lærerens Kontrol. Denne kan simplest ud
derved, at Læreren, efter at Bøgerne er lukkede, nævn
forekommende Substantiver ét for ét og lader Eleverne s
vis gentage de nævnte Ord med den bestemte Artik
Nom. Enkelttal. Hermed kan saa yderligere forbindes N
nelsen af Genitiv Enkelttal og Nom. Flertal, hvorved O
Deklination bliver klar. Ved denne Øvelse bør man nø
genlunde forbigaa Ord, der er særligt almindelige og hy
er forekommet tidligere. Snarere kan man overspringe s
nere Ord af ringere Betydning. Eleverne skal mærke, a
er Gentagelsen, Konstateringen af de samme Kendsge
ger, Vægten ligger paa, og ikke selve det Kunststykk
kunne bestemme et Ords Køn og Bøjning. —

Med Hensyn til, hvad der i den anførte Artikel ud
om Behandlingen af ægte og uægte sammensatte Verbe
det sikkert rigtigt, at et stort Apparat af Regler her er
flødigt, naar Verberne strengt indøves med den rette B
ning. Man har en Fornemmelse af, at dette Punkt i Sp
beherskelsen, hvis Behandling var en Skræk for tidli
Generationer, i Nutiden har tabt en hel Del af sin Fr
lighed. Hvis dette er rigtigt, hænger det utvivlsomt sam
med den større Omhu for en ordentlig Udtale og det Ra
rum der er tilstaaet Sprogets mundtlige Brug. Selv de
durch, über, unter og um sammensatte Verber kunde
muligvis overlade til en rent praktisk Indøvelse. Sagen
holder sig jo her, i Modsætning til hvad der gælder om
og Kasus, saaledes, at de Lydforskelle, det drejer sig

ıar en umiddelbar reel Betydning, ikke blot en grammatisk. Medens Forskellen mellem Flertalsendelserne -e, -en, -er med ller uden Omlyd ingen Betydning har for Opfattelsen af Meningen, kan det samme ikke siges om Adverbiets Stilling Forhold til Verberne og Objektet. Herved er der givet et Sagens egen Natur liggende Holdepunkt for Opmærksomıeden, der ved Øvelserne nødvendigvis maa gøre sig gælende af sig selv. Dog er det muligt, at et saadant Punkt om Forskellen mellem den overførte og den egentlige Beydning af Verberne er for lidet væsentlig til nogenlunde let ıt kunne paatvinge sig Opmærksomheden uden Støtte.

Tysk frembyder iøvrigt Eksempler nok paa Forhold, som kke kan overlades til Elevens direkte Tilegnelse, og hvor Regler aldeles ikke kan siges at betegne „Omveje" (détours) Denne Opfattelse beror overhovedet dels paa en Misforstaaelse af Reglens Betydning, som vi nedenfor atter vil komme nd paa, dels paa en Sammenblanding af Sprogtilegnelse og Sproganvendelse i Forbindelse med en mangelfuld Opfattelse af den sproglige Konstruktions Væsen. (Smlgn. ovenf. pg. 148.)

i. Det er i Praksis almindeligt at tale om *to* Metoder i Sprogundervisningen, der skal staa i en vis Modsætning til hverandre, og hvorom det forudsættes, at der hersker visse almindeligt udbredte Forestillinger. Man betegner disse Metoder paa forskellige Maader, undertiden blot som „ny" og „gammel", undertiden efter et eller andet fremtrædende Kendemærke som f. Eks. „Oversættelsesmetode," „grammatisk Metode", „indirekte Metode" i Modsætning til „Talemetode" og „direkte Metode"*). Imidlertid er dette kun en vilkaarlig Be-

*) Den historiske Betragtning af Metodespørgsmaalet falder udenfor nærværende Arbejdes Ramme. En historisk kritisk Belysning af de sidste Aarhundreders forskellige Metoder foreligger f. Eks. hos W. Rattke: Der neusprachliche Unterricht II, 3., Leipzig, 1906, B. G. Teubner. Iøvrigt kan henvises til W. Vietor: Die Methodik des neusprachl. Unterrichts, ein geschichtl. Überblick etc. Leipzig, 1902 B. G. Teubner og Hermann Breymann: Neusprachliche Reformlitteratur (III Hefte ved Steinmüller, udk. 1905) Leipzig, A. Deichert. Herhjemme er givet en kort Oversigt over Reformbevægelsen af G. Forchhammer i „Om Nødvendigheden af sikkre Meddelelsesmidler i Døvstummeundervisningen," København, 1903.

kvemmelighed i Udtrykket; i Virkeligheden gives der jo utallig Mængde Overgangsformer. Der kan i det højeste t om to *Tendenser*, der præger de forskellige Læreres Fr gangsmaade i forskellig Grad. En virkelig Tvedelthed e en fuldkommen Enhed er der heller ingen Grund til at stræbe. Men hvad man bør tilstræbe, er den uhildede kendelse af, hvad de forskellige Læremidler og spec Fremgangsmaader hver paa sit Sted og til sin Tid kan drage til Sprogtilegnelsens Fremme. Dette vil ikke ku føre til nogen absolut Overensstemmelse i Enkelthedern den Grund, at Betingelsen for et Læremiddels Nytte, om man gaar ud fra et ensartet Elevmateriale, kan være hængigt af dets Forhold til Lærerens individuelle Æv Det er saaledes klart, at Benyttelsen af Taleøvelsen Undervisningsmiddel betyder noget ganske andet i den rers Haand, der besidder stor Sprogbeherskelse og aand Smidighed, end for den, der selv behandler det mundt Udtryk med større Vanskelighed. Det er derfor en he Omstændighed for vore Skoler, at den almindelige Tend ikke gaar i Retning af at paatvinge den enkelte Lærer n bestemt System. Derimod var det ønskeligt, om Sansen Sproglærerens rent faglige Uddannelse var langt mere bredt end den er og øvede større Indflydelse paa Betr ningen af Sprogundervisningens Krav og Maal.

Hvad der adskiller de to Tendenser i Sprogundervis gen, udtrykkes vistnok i det væsentlige bedst ved Mods ningen „indirekte" og „direkte" og beror paa den større e mindre Tro paa det levende Ords Indflydelse paa Sprog egnelsen. At den aktive Brug af Ordet overhovedet er k men til sin Ret som det grundlæggende Middel i Sprog dervisningen, er den moderne Retnings uvisnelige Fortjene Men det synes unægteligt, at Blikket herfor hos mange ført til en ensidig Forkastelse af Undervisningsmidler, h Brug meget vel lader sig indordne under dette Princip, som er fremmende for en eller anden særlig Side af Und visningen. At den ekstreme indirekte Metode, for hvill Tilegnelsen af den grammatiske Lærebogs System er

væsentlig Sag, og den ekstreme direkte Metode, for hvilken Lærerens og Elevernes fælles Brug af Sproget er det eneste Undervisningsmiddel, begge har Uret, er let nok at se. Udfra en blot teoretisk Betragtning at dømme mellem alle de forskellige Former, hvori de to Tendenser praktisk ytrer sig, er dog ikke muligt. Men det kan have nogen Betydning at klargøre sig de Farer, der nødvendigt maa følge med en overdreven Fremhersken af den ene eller den anden Tendens.

Den indirekte Metode medfører følgende Farer: [1]) At man kommer til at opfatte det grammatiske Stof (Reglerne) som Sprogundervisningens egentlige Formaal istedetfor som et Hjælpemiddel, der efter sin Natur bliver overflødigt i samme Grad, som den umiddelbare Sprogbeherskelse naas, og at det da forsømmes gennem Øvelser at udnytte dette Stof rationelt. Følgen deraf bliver, at Grammatiken i Form af Ramser og Regler maaske efter mange Aars Forløb rager op i Bevidstheden som Tempelruiner i en Sandørken og giver Anledning til saadanne Pudsigheder som de af Jespersen*) anførte. I og for sig taler dog saadanne Træk ogsaa om den Seighed, et grammatisk Stillads kan besidde, og om den Nytte, der kunde været draget deraf, om det var sket i Tide.

[2]) Selv om denne ovennævnte Fare undgaas, risikerer man dog, at den grammatiske Side af Sproget bliver alt overvejende i Sammenligning med den leksikalske og fraseologiske. Heri bunder den uhyre Misforstaaelse, man jævnligt kan høre fremsætte af Folk, der har lært noget Latin, at dette Sprog er saa rart; for naar man kan sin Grammatik og har et Leksikon, kan man ikke tage fejl.

[3]) Endvidere kan der let indtræde den Fejl, at den tilfældigt anvendte grammatiske Lærebogs System faar en altfor overdreven Indflydelse paa hele Undervisningens Planlæggelse. Ikke blot læres da Grammatiken lektievis i den Orden Bogen frembyder, men de tilsvarende Øvelsesbøger slaa ind paa samme Orden, og Øvelserne tager i for høj Grad Sigte paa, hvad der fra et rent grammatisk systematisk Synspunkt er mærkbart, og lader dette optage Pladsen for det fraseolo-

*) Sprogundervisning pg. 103.

gisk vigtige. Heri ligger en Indvendning af reel Betydning
Stiløvelsesbøger af den ældre Retning; de anfører undert
Eksempler paa en Sprogbrug, der fra Elevens Standp
er overflødig, ja slet ikke bør anbefales, fordi den sa
Tanke har mere gængse og naturlige Udtryk, der imidl
ikke er medtagne, fordi de ikke kan bruges til Eksen
paa noget grammatisk mærkeligt. At benytte Stiløvelse
ogsaa usammenhængende Sætninger — til Indøvelse af g
matiske Regler frembyder efter vor Opfattelse Fordele,
man ikke bør give Afkald paa. Men Anvendelsen maa
tilpasset til Elevernes Standpunkt og være i Harmoni
Undervisningens endelige Maal. Ordningen af en Sa
Stiløvelser bør vel følge grammatiske Synspunkter; men
Stofvalget angaar, maa Hensynet til det brugbare og idi
tisk rigtige være afgørende. —

Fejl med Hensyn til Overvurdering af Systemets Be
ning og Fremdragen af det uvæsentlige paa Bekostnin
det væsentlige ligger særligt nær for Lærerkræfter, der
ufuldkomment behersker det Sprog, hvori de underviser.
det Overblik, der her kræves for at gribe rigtigt, forud
ter en klar Forestilling om Sproget i dets hele Sammenhæn
tillige Selverfaring om, hvorledes Maalet naas. Det er en
ualmindelig Anskuelse hos os, at den, der selv har genn
gaaet et begrænset Kursus, egner sig til at føre Elever
mindste til samme Trin. Dette hviler paa en fuldk
ment urigtig Opfattelse af Sprogundervisningens Natur,
tillige paa en uheldig pædagogisk Teori af større Almi
lighed. Man skelner mellem den egentlige pædagogiske
tighed og Fagdygtigheden, og anser da den første for
vigtig, at den i stort Omfang kan erstatte den sidste. Man n
Frygt for Faglærersystemet som skadeligt for Skolens al
delige Formaal. Hertil maa dog siges, at pædagogisk Dygti
og Fagdygtighed forudsætter hverandre for at komme til d
Ret. Fagkundskaben er en ligesaa nødvendig Betingelse som
pædagogiske Dygtighed. Thi Skolens første Maal er do
meddele Kundskab og derigennem fremme Elevens intel
tuelle og etiske Udvikling. En Skole, hvis Bestræbelse

er rettet paa ordentlig faglig Kundskab, vil altid savne dybere Alvor og tillige pædagogisk Udviklingsmulighed. Thi jo mindre Læreren selv kan, des mere falder Lærebog og Fag sammen, desmere forsvinder Aanden for Bogstaven. Kampen mod det forældede vil i alle Fag rejses af de Lærere, der besidder faglig Indsigt. Man kan ikke bekæmpe Grammatikterperiet uden paa en virkelig sproglig Dannelses Grund. Uden denne vil man misbruge enhver sprogpædagogisk Teori. Det er utvivlsomt fagligt lidet egnede Læreres Tumlen med grammatiske Lærebøger, som har fremkaldt Stormen paa den indirekte Metode. Thi den Lærer, som med pædagogisk Indsigt forbinder virkelig Sprogkundskab, vil ikke i Længden lade sig nøje med at meddele uvæsentlige Lapperier. Enhver Reform af Sprogundervisningen bør derfor i første Linje rettes paa Lærermaterialet. —

Farerne ved den Retning, der tenderer bort fra den teoretiske Grammatikundervisning, synes paa den anden Side at være følgende. [1]) Det risikeres, at det ikke kommer til at staa Eleverne klart for Øje, hvad deres Øvelser egentligt gælder, idet de enkelte Regler bliver uklare, og Overblikket tabes. [2]) Eleverne er udsatte for at forveksle den blotte Iagttagelse af et Forhold med den sikre Viden derom, og vænner sig let til at arbejde paa en irrationel Maade, der vanskeligt senere kan forbedres. Ialtfald viser Mellemskole- eller Realskoleelever opdragne uden Grammatik sig i Almindelighed som overordentligt vanskelige Elever, naar det senere gælder om at bibringe dem en udvidet Færdighed med Hensyn til Sprogets praktiske Brug navnlig for det skriftliges Vedkommende. [3]) Interessen for Sprogundervisningen kan svækkes, selv om Eleverne maaske finder Timerne ganske underholdende, fordi de savner Følelsen af Klarhed og faste Holdepunkter. Fornemmelsen af, at man egentligt intenting rigtigt ved, og at man ikke ser, hvorhen Undervisningen fører, er fordærvelig for enhver Undervisning. Navnlig Børn forlanger en vis Bestemthed og Præcision. Her har Undervisningen i grammatiske Paradigmer og Regler i det mindste det indirekte Gode, som paavirker hele Elevens Forhold til Undervisningen gun-

stigt, at der paalægges Eleven bestemte Opgaver til Løsni hvorved han kan skaffe sig en umiddelbar Forvisning om have udrettet noget. Derved kan en i sig selv maaske m dre vigtig Ting, f. Eks. Indøvelsen af en Ramse, faa en E tydning, der ikke bør undervurderes.

Midlet mod disse i den ene og den anden Retning l gende Farer findes i den rette Erkendelse af de grammatis Udtryksmidlers psykologiske Væsen og den deraf følgen Forstaaelse af den sproglige Regels pædagogiske Betydni som et Middel til at hidføre en foreløbig rigtig Forbindel mellem Sproglyd og Forestillingsindhold, der efterhaand skal afløses af den naturlige umiddelbare Forbindelse. væsentlig Betydning, for her at kunne gribe rigtigt er Lærere rent faglige Dygtighed. —

4. Som Afslutning af de fremsatte Bemærkninger angaaen den grammatiske Undervisning skal vi endnu drøfte nogle Pun ter vedrørende den *grammatiske Lærebog.* Herved tænkes p den systematiske Fremstilling af det grammatiske Stof til Unde visningsbrug, der almindeligt betegnes som „Grammatik". D kan være forskellige Meninger om, hvorvidt og i hvilk Omfang en saadan Bog overhovedet bør bringes i Anve delse, idet man jo f. Eks. kan foretrække at indarbejde d grammatiske Læsestof i Lærebøger, anlagte efter den fren adskridende Undervisnings Behov. Men i væsentlige Punkt vil dog de Principer, der gælder for den systematiske Gram matik ogsaa have Gyldighed for saadanne Lærebøger ell de Regler, hvormed de maa suppleres. Betydningen af syst matiserende Grammatikers Eksistens og Vigtigheden af e rigtig Opfattelse af deres Væsen udstrækker sig derfor o saa ud over Omraadet for deres umiddelbare Anvendelse.

Først bør man nu være klar over, at man kan tale o Grammatik som Genstand for Studium og Fremstilling i t ganske forskellige Betydninger. Der gives en praktisk Gram matik, der opererer med naturligt givne, tilsyneladende le fattelige Størrelser saasom Ordklasser, Kasus, Tider og Maa der, Sætningsdele etc., og en kritisk videnskabelig Gramma

tik, for hvilken disse Ting er vanskelige at begribe, som op-løser, sammenligner og definerer eller søger at forfølge den historiske Udvikling. Det er klart, at denne Form for gram-matisk Studium og den derved vundne Indsigt, der kun kan opnaas paa Grundlag af Sprog, den studerende allerede beher-sker, er ganske uegnet til at være en Støtte for Tilegnelsen af et fremmed Sprog. Her gælder det om at tage de sprog-lige Begreber, som de praktisk foreligger og virker. For saa vidt kan der være Grund til at advare mod Videnskab i Undervisningsgrammatiker. Der ligger imidlertid her en For-veksling nær, som kan føre til en skæv Opfattelse af den tra-ditionelle grammatiske Lærebog, og som der i Virkeligheden er mere Anledning til at tage Standpunkt imod. Det er ikke rigtigt, hvis man betragter den systematiske Fremstilling af Grammatiken i dens sædvanlige Form, som *videnskabelig* Denne har udviklet sig af et rent praktisk Behov. Den er selv i sin ideale Skikkelse kun en praktisk ordnet Fremstil-ling af den grammatiske Sprogbrug, omend den maaske grun-der sig paa videnskabelige Undersøgelser. Den oplyser os derfor heller ikke om de grammatiske Begrebers Natur, deres psy-kologiske Væsen eller historiske Udvikling. Den bidrager ved Arten af sin Fremstilling snarere til at tilsløre disse For-hold og de deri liggende Vanskeligheder, som jo iøvrigt gør sig gældende nok allerede ved en begyndende Beskæftigelse med grammatiske Spørgsmaal. Hvis man derfor forkaster Anven-delsen af den traditionelle Grammatik, kan det ikke være udfra Videnskabelighedens Anke, men fra dens Vurdering som rent praktisk Læremiddel. —

Til Belysning af det anførte behøver man kun at kaste et Blik paa den traditionelle Grammatiks ideale Type, Mad-vigs latinske Sproglære. Her opstilles der nu vel f. Eks. De-finitioner af Ordklasserne, men øjensynligt mere for en Or-dens Skyld, end fordi der tillægges disse Definitioner nogen Betydning for det følgende. Den virkelige Basis for Frem-stillingen er dog aabenbart den Forudsætning, at alle Men-nesker praktisk ved eller let kan lære, hvad Ordklasserne betegner, ligesom alle uden nogen Definition ved, hvad et

Træ, en Fugl, et Hus er. Saaledes hedder det § 24*): „D
Ord, hvormed Noget (en Forestilling) for sig alene benævn
kaldes et Navn eller Hovedord, Substantiv." Som Definiti
betragtet siger dette aldeles intet, naar man ikke først er enig o
hvad der skal forstaas ved „Noget (en Forestilling)", ell
hvorledes Bestemmelsen „for sig alene" skal opfattes. O
Adjektiverne siges: „Det Ord, hvormed noget bestemmes eft
en Egenskab, det har, kaldes et Tillægsord, „Adjektiv"". Det
kan ligesaa godt anvendes paa Adverbier, Verber og beskr
vende Genitiver eller Ablativer. — Det er altsaa klart,
denne Omtale af Ordklasserne kun er en Opregning
Begreber, der allerede foreligger, men hvis latinske Benæ
nelser muligt kunde være ukendte. — Et Forhold, der tilslør
den virkelige Sammenhæng, er f. Eks. Sproglærens Inddeli
i Formlære og Syntaks. Denne Inddeling maa lede til d
Tro, at Sproget behandles fra to forskellige Synspunkte
Men dette er ikke Tilfældet. Formlæren er ikke nogen Læ
om Formerne (Lydformerne), hvor der meddeles noget o
disse i og for sig. Formlæren er en abbrevieret Syntak
hvor der for en Række sproglige Anskuelsesformer meddele
hvilke Lydformer de forekommer sammen med. En Del
de paa dette Grundlag opstillede „Former" eksisterer ove
hovedet ikke i Kraft af noget for dem særligt Karaktermærk
men kun fordi de svarer til syntaktiske Begreber. Men p
den anden Side gennemføres det syntaktiske Opstillingspri
cip ikke fuldstændigt. Naar flere adskilte sproglige Anskue
sesformer altid optræder med indbyrdes samme Endels
(saasom ablativus instrumenti og ablativus copiæ), slaas dis
sammen under én Betegnelse (Ablativ.) — Fra Formlære
overføres nu imidlertid den derved fremkomne Inddeli
paa Syntaksen, saaledes at f. Eks. Ablativ kommer til
betegne et Afsnit, der i Virkeligheden handler om indbyrd
vidt forskellige Ting, omtrent som, hvis man i en Artik
om „Kattens Behandling" vilde omtale [1]) Katten som Pry
leredskab (feles instrumentalis), [2]) Katten som Husdyr (fel
domestica). Ved denne Fremgangsmaade begunstiges uun

*) Udgaven fra 1852.

gaaligt den Forestilling, at hver Kasus er noget for sig eksisterende, der kan „bruges" i forskelligt Øjemed. Men hvad er en Ablativ? Den er ingen bestemt Form; thi den optræder med en Mængde forskellige Endelser. Den er heller ingen virkelig grammatisk Forestilling; thi det er umuligt at presse de forskellige Ablativer sammen i en Grundforestilling. Man kan bedst betegne denne Kasus saavel som de øvrige som et imaginært Begreb, der har en vis praktisk Betydning til Fremstilling af grammatiske Fakta. Indførelsen af saadanne imaginære Størrelser bevirker imidlertid, at man kommer til at udtrykke sig sprogligt bagvendt. Naar man f. Eks. siger „ved Genitiv betegner man Objektet for visse Substantiver og Adjektiver", skulde man tværtimod sige: „Ved Genitiv slipper man for at betegne Objektet", idet Genitiven jo ikke siger noget om, hvorvidt der foreligger et Objekt eller Subjekt, et Ejendomsforhold eller en Stedsbetegnelse o. s. v. — Allerede Ordet „betegne" er i Grunden urigtigt, idet den tilsvarende Forestilling om de sproglige Former som Midler i Virkeligheden er en Fiktion. Den talende ønsker kun i Almindelighed at udtrykke sin Tanke; af denne er saa Sprogformerne en umiddelbar Følge. —

Det anførte skal naturligvis ikke opfattes som en Dadel af Madvigs Sproglære, men skal kun tjene til at illustrere, hvad vi mener med at betegne den traditionelle Grammatik som en praktisk Fremstilling af Sprogstoffet uden videnskabeligt Øjemed i strengere Forstand. Og det er nu sandsynligt, at netop denne Maade er den for Sprogundervisningens Tarv bedst egnede. Det er her vigtigere at have et praktisk brugeligt Overblik over Lydformerne og deres Anvendelse end en teoretisk rigtig Forstaaelse af deres indbyrdes Forhold og Forholdet til de sproglige Anskuelsesformer. Men som tidligere bemærket, den Maade, paa hvilken Grammatiken fremstilles, og navnlig den Orden, som herved følges, kan ikke i alle Henseende være afgørende for Undervisningens Gang. Saaledes kan Formlære og Syntaks allerede af den Grund ikke adskilles ved den praktiske Undervisning, at de slet ikke er forskellige Ting. Allerede ved at lære „mensa" i dets

forskellige Kasus har man tilegnet sig et Sty
der rigtignok er lidet nyttigt, naar det ikke str
i sammenhængende Øvelser.

b. Ihvorvel nu Grammatiken altsaa fremstil
nerne ved Hjælp af visse imaginære Begreb
saaledes fremstillede i og for sig være ganske
mende med Virkeligheden. Naar man f. Eks. b
staar, at Begrebet Ablativ er en Fiktion, og at
sproglige Endelser i Virkeligheden ikke betegne
man iøvrigt opfatte, hvad der meddeles om Al
rigtigt. Noget lignende gælder, naar man f. Eks.
et Ord „styrer" et andet. Om der virkeligt kan
Forestilling med Ordet „styrer", der i alle Til
til en og samme grammatiske Realitet, er uvæ
blot det anvendes svarende til Forhold, der
byder sig for Iagttagelsen.

Hvad man kan forlange af en grammatisk
den skal kunne betegnes som tilfredstillende, e
kun opererer med virkeligt grammatiske Beg
disse nu har et reelt Indhold eller et imaginært
Resultat, der kommer ud af Reglernes Anvende
den sproglige Virkelighed eller i det mindste
rigtige Retning.

Naturligvis er disse Betingelser overtraadt i m
matiker. Navnligt den sidste er overmaade v
overholde, saasom Sproget jo ikke er nogen a
slaaet Størrelse, og der altid kun kan blive Tale
nærmelse, hvor den Grad af Nøjagtighed, der an
vendig, beror paa et Skøn. Der vilde derfor helle
Grund til at dvæle herved, hvis der ikke i Nut
at være en bevidst Tendens til i begge de næv
ender at slaa ind paa andre Baner. Men da dett
det, bør man i det mindste udæske denne Ten
Forklaring. Spørgsmaalet har en Del Betydning
lingen af Fremtidens grammatiske Lærebøger.

Den omtalte Tendens træder os saaledes i

tidligere nævnte tyske Grammatik af M. Vibæk. Denne Fremstilling indeholder adskillige Regler, hvis Rigtighed man vanskeligt føler sig overbevist om. Rigtigheden i og for sig er det dog ikke, der interesserer os her. Spørgsmaalet herom vilde føre til en rent grammatisk Diskussion. Men der anføres Regler, der er saa utvivlsomt urigtige i alm. Forstand, at ogsaa Forfatteren selv ikke kan antages at ville bestride det. Der maa altsaa formodes at foreligge en bestemt pædagogisk Grund, hvorfor Reglerne formes paa denne Maade. I §§ 138—140 af nævnte Bog behandles f. Eks. den beskrivende Genitiv og den beskrivende Akkusativ. Der siges blandt andet følgende: „Akkusativ og Genitiv bruges dog ikke i Flæng: [1]) bruges denne Genitiv kun i Mask. og Neutr. Sing. [2]) er der altid ved Genitiven en nøjere Tilknytning til Verbets Handling end ved Akkusativen, der kun giver en Beskrivelse af den rent ydre Situation (beskrivende Akk)."

At dette nu ikke skal forstaas bogstaveligt, er umiddelbart klart; thi som Eksempler paa Genitiven er anført: Ich fuhr zweiter Klasse; er wollte unverrichteter Sache nicht abreisen; og enhver kan selv tilføje: guter Laune, guter Dinge sein. Altsaa Indskrænkningen til Mask. og Neutr. Sing er ganske vilkaarlig. Tilknytningen til Verbets Handling passer fremdeles ikke til Eksemplet: Ein Schreiben des Inhalts, eller: Der Knabe war guten Mutes, hvor der ikke kan tales om en Handling. Endelig er den under [2]) angivne Modsætning mellem Genitivens og Akkusativens Brug vildledende i det mindste fra Udtrykkets Side. At Akkusativen kun giver en Beskrivelse af den rent ydre Situation, forhindrer i og for sig ikke, at Akkusativen kunde slutte sig til Verbets Handling. I Eksemplet: „Ich fuhr zweiter Klasse" betegner Genitiven jo ogsaa en rent ydre Situation. — Da Uoverensstemmelsen mellem Reglerne eller rettere de teoretiske Betragtninger og Virkeligheden her ikke godt kan omtvistes, maa denne skrive sig fra et Princip. Men hvilket? Fremstillingen selv indeholder intet herom.

Forordet giver heller ingen bestemt Oplysning i saa Henseende. Det eneste, der indeholder et Fingerpeg, er maaske

følgende Passus: „Kan man vænne Eleven til i
ken at se en Haandbog, der kan være dem til
Nytte som Ordbogen ved deres daglige Arbejd
af det odiøse i Ordet „Grammatik" forsvinde, o
for hvem en Grammatiklektie er et til Dels spi
fordi deres Hjerner ikke egner sig for en rent t
egnelse af et Sprog, vil ved ofte at vende tilbage
me Fænomen og se paa Eksemplerne tilegne s
rent induktiv Vej." Her tales vel ikke om Fre
mens Principer; men det fremgaar dog, at Boge
komme de svagere begavede Elever; dertil kunde
ogsaa Reglernes særlige Form tænkes at sigte.
maal er det dog, om Eleverne i vore højere Sk
ledes beskafne, at de absolut maa have Gramma
delphini. Men selv om dette er Tilfældet, er saa
urigtig Regel, der ikke stemmer med de givne
lettere at begribe end en rigtig?

Maaske vilde man sige: Ja skulde det givne
Tilfælde fremstilles nogenledes teoretisk rigtigt,
stillingen blive ufattelig for Eleverne. Var dette
kunde man jo helt stryge Reglen og nøjes med
serne for Fænomenet. Men i Virkeligheden er
rimeligt, at denne Regel i Tilslutning til de givne
ikke skulde kunne fremstilles forstaaligt f. Eks.

A. *Beskrivende Genitiv* (Genitiv af et Substanti
forbundet med et adjektivisk Ord) bruges:
[1]) som en *adjektivisk* Bestemmelse (Prædika
position), der hyppigt vedrører en sjælelig
Eks, Der Knabe war guten Mutes, guter Lau
Gewissens etc. — Ein Schreiben des Inhalts
[2]) som en *adverbiel* Bestemmelse for at be
en Handlingen ledsagende Omstændighed ell
dommelighed ved denne f. Eks. Ich fuhr zw
er wollte unverrichteter Sache nicht abreise
liess raschen Schrittes das Schlafzimmer; an

B. *Beskrivende Akkusativ* (Akkusativ af et Substantiv med en adjektivisk Bestemmelse eller et Forholdsled) bruges appositionelt ved Subjektet for at betegne et Handlingen ledsagende Træk af Subjektets ydre Holdning eller Optræden f. Eks.: Die Kellnerin eilt, beide Hände voll etc.; er sitzt da, den Kopf vorgebeugt.

Hertil kunde saa knyttes en lignende Sammenstilling af dansk og tysk Udtryksform som paa det omhandlede Sted af nævnte Bog.

c. Man vil næppe kunde indvende mod denne Opstilling af Reglerne, at den er vanskelig at fatte; thi der benyttes kun ganske almindelige grammatiske Begreber. Men, kunde man saa maaske sige, det hele er alligevel for indviklet til at kunne bruges i Praksis. Her kan man dog bedre nøjes med at holde sig til almindelige Antydninger af Forholdets Natur. Det var jo netop den gamle Grammatiks (Madvig!) Fejl, at den gik altfor grundigt til Værks, saa at Reglerne vel var rigtige, men ikke kunde anvendes paa Grund af deres Uformelighed. — Denne Betragtning vilde svare til den i den ovenfor citerede Udtalelse fremtrædende Omsorg for „Hjerner, der ikke egner sig for en rent teoretisk Tilegnelse af et Sprog." Men heri gemmer sig en uhyre Misforstaaelse af den grammatiske Regels hele Betydning, som jævnligt ytrer sig i den pædagogiske Litteratur og giver Anledning til meget let købte Angreb paa Grammatikens Anvendelse. Det fremgaar tydeligt f. Eks. af de tidligere anførte Udtalelser af H. Larsen og kan bekræftes med klare Udtalelser andet Steds fra, at man blandt Reformtilhængere forestiller sig Reglens Betydning deri, at dens Anvisninger umiddelbart skal anvendes paa det praktisk forekommende Sprogstof. I en tidligere (pg. 207) citeret Ytring af A. Wickerhausen ses det samme. I Wickerhausens Skrift, der er en Ekstrakt af de mest radikale Reformideer, gentages den angivne Opfattelse af Grammatikens Betydning ideligt i forskellige Vendinger, f. Eks. saaledes: „Penser à la grammaire et parler de ses règles que

*) La méthode directe pg. 222.

nous avons apprises par coeur — c'est une au
que celle d'exprimer librement nos propres pens
exerce seulement cette fonction-la, comment par
à bien apprendre à parler la langue même? L
étudie une langue étrangère pourrait-il bien exp
pensée: si j'en avait temps — au moment même
songer à cette règle: „Après si il faut employe
de l'indicatif et non le conditionel?"

Nej dette vilde ganske vist være vanskeligt.
staaende Eksempel vilde det just ikke være helt
Tankeoperationen er forholdsvis kort og det sidst
flødigt; men i det af H. Larsen anførte Eksemp
Substantivers Køn), hvor man i et Nu skulde ta
lige Sider igennem, er Umuligheden givet. Men s
i Anledning deraf hævdet, dette er slet ikke Me
Reglerne. Reglens Rolle er den at forklare Eks
Eleven, hvorfor han overhovedet skal indprente s
let, hvad Nytte det kan bringe ham, og paa hvi
af Eksemplet det Fænomen ligger, til hvis Ti
skal tjene. At en Elev lærer Eksemplet uden
ikke mere end at lære tilfældige Sætninger a
udenad, naar vedkommende ikke paa en eller a
har faaet et Begreb om, hvad Meningen er med a
emplet. Hvor vigtigt dette er, fremgaar deraf, at
sis er et hyppigt forekommende Tilfælde, at fli
lærer et helt Eksempel fuldkomment rigtigt uden
netop i det ene Punkt — en Kasusendelse maas
er Grunden til, at Eksemplet anføres. Altsaa bl
hovedet at lære Eksemplet, er Reglen ofte nød
sige da for at drage Nytte af den. Regel og Ek
holder sig til hverandre som Opmærksomhedens a
Virksomhed overfor Bevidsthedens Syntese. Det
bindende aandelige Baand — encheiresis naturæ
Eksemplet udtrykte Bevidsthedstilstand, og det
gende Mønster er det, som skal tjene os til efte
udarbejde de sproglige Anskuelsesformer til selvs
ning. Naar Regelen anvendes paa denne Maad

hverken blive for teoretisk eller for korrekt. Den maa være saaledes, at den virkeligt svarer til de Sprogmønstre, der opstilles som Eksempler. Hvorvidt man vil gaa i Opstilling af Mønstre, er naturligvis en anden Ting. Man maa her skelne mellem, hvad der fra Elevens Standpunkt set maa betragtes som væsentligt og som uvæsentligt.*)

Holder vi os nu den falske Opfattelse af Reglen, som umiddelbart vejledende for Sætningsdannelsen, for Øje, kan man forstaa Tendensen til at give urigtige Regler. Man vil udarbejde en Bog, der ogsaa kan tjene til Nytte for de tungere begavede Elever. Disse er maaske endog i Flertal. Men saadanne Mennesker kan ikke lære at tale efter Regler; derimod kan de maaske nok ved ideligt at gentage Eksempler bringes til en ubevidst Efterligning. For dem, der har nogen teoretisk Sans kan et praktisk Vink maaske være til en vis Fordel, selv om det ikke giver en egentlig Forklaring. De virkeligt teoretisk anlagte Elever er der ingen Grund til at tage særligt Hensyn til. De er kun saa faa og har overhovedet ingen moralsk Ret til Hensyn; for det er nu engang en Uting at ville tale efter abstrakte Regler, et Pedanteri, der er i Strid med Sprogets Natur.*)

At nu en urigtig Opfattelse af Reglens Natur kan have udviklet sig i den Grad, kan forklares gennem tidligere Tiders mangelfulde pædagogiske Behandling af Regel og Eksempel, idet man mangengang f. Eks. ved Latinundervisningen

*) At det af os fremdragne Eksempel paa gramm. Fremstilling virkeligt beror paa et Princip, vil den, der muligt kunde tvivle, sikkert overbevises om blot ved at læse Reglen i vedkomm. Bogs § 47: „Konjunktiv (Imperfektumsformer) bruges i Sætninger, der udtrykker *det modsatte af*, hvad der i *Virkeligheden* er Tilfældet."

Den her omtalte Misforstaaelse af Reglens Betydning, der er alm. hos Praktikere, træder ogsaa frem i rent teoretiske Overvejelser, som f. Eks. hos O. Ganzmann Über Sprach-u. Sachvorstellungen pg. 54, hvor Spørgsmaalet formuleres saaledes: „Es könnte nun der Einwurf erhoben werden: man sollte statt des langen Weges der Übung nach Analogie einfach eine entsprechende *allgemeine Regel* geben um soviel schneller ans Ziel zu gelangen." Men Regelens Betydning skal naturligvis ikke være at *erstatte* Øvelsen efter Analogi, men at bidrage til at befæste visse Mønstre, hvorefter Analogidannelsen kan foregaa.

slet ikke gjorde sig nogen Umage for at brin
Samspil mellem Regel og Eksempel til Veje. Ma
en Menneskealder siden større Tiltro til Bør
Menneskers Ævne til selvstændig Opfattelse.
Reglen kunde fremsiges udenad og derefter Ek
man mangengang ud fra, at alt var i Orden. Men p
af denne uheldige Praksis, — der har bragt Ma
matik i Ry for Upraktiskhed tiltrods for dens
værdige Stringens —, kan man ikke afgøre
uden at komme til at hælde Barnet ud med Ba

Vi vil endnu blot tilføje, at det fra et almen
Synspunkt dog heller ikke kan være forsvarl
Eleverne urigtige Forklaringer i Lærebøgerne.
dog saavidt muligt tjene til Mønster for Tænkn
kers Udtryk.

d. Paa en Tendens, der ved Opstillingen
tilbøjelig *til ikke at respektere de grammatiske B*
vi ligeledes fremdrage et Eksempel fra samme
Tendens er iøvrigt uskadeligere og hænger vist
med en Bestræbelse, som lægger sig for Dage
Grammatiker for at basere Fremstillingen paa de
maalet udspringende Vanskeligheder, hvortil
findes svage Tilløb hos Madvig (Begynderen
Mærke til, at, medens i Dansk osv.). Denne Be
efter vor Opfattelse i og for sig absolut berettig
bør dog ikke gaa til at opstille grammatiske Ka
hverken har nogen reel eller imaginær Eksiste
nævnte Grammatiks §§ 40—44 fremstilles den
Konjunktiv som tre forskellige Anvendelser af Konj
tingelsessætninger: [1]) ligesom i Ønskesætninger om
Mulighed (Wenn er käme, wäre ich aus aller V
[2]) naar *man udtrykker sig svagt og beskedent* (g
haltsamkeit dürfte sich empfehlen), [3]) i *hypoteti*
ger (ved „Antagelser, om hvilke vi af selve
faar at vide, at de ikke har noget med Virk
gøre"). Herved vækkes den Forestilling, at der f
forskellige sproglige Anskuelsesformer, medens

igheden kun er én og samme i alle tre Tilfælde. Det, der igger til Grund for Inddelingen, er de forskellige *psykologiske* Forhold, hvorunder man hyppigst anvender den hypotetiske Konjunktiv. Hvad man i Grammatiken plejer at betegne som „hypotetisk", sigter til en bestemt Maade, at betragte visse Sætningers Indhold paa i deres indbyrdes Forhold, nemlig saaledes, at Sætningerne ledsages af Forestillingen om deres Negation, hvilket opnaas ved en konventionel Anvendelse af Tider og Maader. Denne Maade at udtrykke sig paa kan nu anvendes under psykologisk forskellige Forhold, d: af forskellige Motiver. Udfra selve den hypotetiske Form kan den hørende eller læsende i og for sig ikke slutte sig umiddelbart til disse Forhold, men kun af ydre Omstændigheder, Situationen og Sammenhængen. Ved det andet af de anførte Eksempler kunde det dog synes indlysende at Sætningen umiddelbart udtrykker Beskedenhed. Men dette ligger ikke i Sætningsbygningen, men i en fastslaaet Brug af Verbet „dürfen".

Nu kunde man maaske straks mene, at her var Tale om en gammel Praksis i Grammatiken, som f. Eks. ogsaa Madvig følger. Genitiven inddeles saaledes i forskellige Genitiver, der indbyrdes ikke uden videre kan skelnes fra hverandre. Men Forholdet er her et ganske andet. „Timor hostium" kan baade opfattes som subjektiv og objektiv Genitiv; men i det Øjeblik, man i Tanken gaar over fra den ene Opfattelse til den anden, føler man, hvorledes de to Ord forskydes for den indre Anskuelse i deres *indbyrdes* Forhold. Der er altsaa her Tale om *grammatiske* Anskuelsesformer, der ikke adskilles ved noget ydre Mærke. Det *grammatiske* Forhold mellem Ordene maa begribes udaf Sammenhængen, ligesom vi f. Eks. ogsaa ved latinske Neutra uden Hjælpemiddel selv maa indføre Subjekts- eller Objektsforestillingen. Men i de omhandlede Konjunktivsætninger kan Ordene i deres indbyrdes Forhold kun opfattes paa én og samme Maade: den hypotetiske. — Lad os for Simpelhedens Skyld tænke os, at den objektive Genitiv paa Latin kun forekom efter Subst. og Adjektiver, der betegner

en Frygt. Grammatisk maatte Reglen da lyde saa
jektiv Genitiv bruges efter Subst. og Adjektiver,
en Frygt." Men fra et psykologisk Standpunkt
udvide Reglen i det uendelige ved at begyn
„Genitiv bruges [1]) efter Subst. og Adjektiver,
en begrundet Frygt, [2]) efter saadanne, der beteg
grundet Frygt, [3]) efter saadanne, der betegne en
Frygt etc." Eller tænker man sig Indikativ paa
handlet efter psykologiske Principer, vilde ma
et ganske ubegrænset Antal „Indikativer": [1]) Indi
i Sætninger, hvor noget udsiges som et simpelt
som Spørgsmaal f. Eks. „Lampen er tændt.(?)", [2])
der udtrykker en Forundring eller Uvilje f. Eks
er tændt!" (ɔ: det er dog for galt!), [3]) Sætnin
tegne en hindrende Grund, f. Eks.: „(Nej, nej!)
tændt!" [4]) undertiden i Sætninger, der indeholde
f. Eks.: „Lampen er tændt!" (ɔ: Læs nu paa dine
saaledes kan man blive ved, idet man opreg
praktisk mulige Tilfælde, hvor Sætninger udsiges
Vilde man fremstille de ovenanførte fire Sætninge
matisk adskilte Udsagnsformer, var det maask
umuligt. Men man maatte da regne med forskell
Toneforhold, Tempo og Stemmestyrke. Men s
Sætningen uden Hensyn hertil præsenterer si
grammatisk Inddeling sig ikke foretage. —

Hvilken Betydning har det nu i den praktis
gik at overholde den Regel, at Fremstillingen
skal holde sig til grammatiske Synspunkter?
ligger i den grammatiske Forstaalighed. For de Ele
ikke tænker over sligt, er Sagen maaske ligeg
der gives ogsaa Elever med grammatisk Finføle
saadanne er det et Kors at skulle skelne, hvo
Forskelle er og altsaa begribe det ubegribelige.
ren, der skal løse Elevens Tvivl, bliver Situati
hvis hans grammatiske Selvstændighed ikke er
den tillader ham at overhugge Knuden. Gør h
anden Side dette, kommer han til at øve en K

rebogen, der er mere underholdende for Eleverne end tjenlig for Undervisningen. Ja alene det, at Læreren kan faa Anledning til at omgive sig med en billig Glorie af Overlegenhed, er en uheldig Fristelse for svage Sjæle. Det spilder ogsaa Tid at paavise, at Lærebogen er „uvidenskabelig", en Sport, der ikke er helt ukendt overfor ældre Grammatiker, men som de nye synes at ville udfordre til i endnu langt større Omfang. — —

c. Et Princip, der som ovenfor antydet gør sig gældende i moderne Grammatiker, der er bestemt til Undervisning i fremmede Sprog, gaar ud paa at tage Hensyn til de Vanskeligheder for Sprogtilegnelsen, som ligger i Modersmaalets Ejendommeligheder. Dette vedkommer naturligvis ikke Eksaktheden af de fremstillede Regler, om end man maaske ved at tage sit Udgangspunkt i Modersmaalet lettere kan føres til at forveksle psykologiske og grammatiske Synspunkter. Derimod vedkommer det Spørgsmaalet om, hvilke Regler der overhovedet skal medtages, i hvilken Orden og i hvilken Form de skal meddeles. Regler, som stemmer ganske overens med Modersmaalets Sprogfølelse, kan forbigaas, den Orden, man følger, kan gøres afhængig af de fra Modersmaalets Synspunkt naturlige Hensyn, som naar man f. Eks. samler de forskellige tyske Udtryksmaader, der erstatter den paa Dansk tilladelige Anvendelse af en Infinitiv styret af en Præposition. Og fra Formens Side vil det kunne føre til, at Reglen om den fremmede Sprogform gives gennem en direkte Sammenligning mellem Modersmaalets Udtryksmaade og den fremmede. Det synes os naturligt, at den fremtidige Udvikling af Skolegrammatiken forfølger denne Bane, idet man resolut erkender, at vi med Hensyn til Tilegnelsen af et fremmed Sprog staar og maa staa paa Modersmaalets Grund. Men ligesom denne Tanke indeholder en Opfordring for Skolen til ikke at forsømme Opdyrkelsen af Elevernes almene grammatiske Begreber gennem en til Modersmaalet knyttet Undervisning, saaledes maa Udførelsen ogsaa bero paa et nøje Studium af Modersmaalets Forhold

til det fremmede Sprog, saaledes som dette Forh
dervisningen rent praktisk lægger sig for Dagen
grammatikens Løsen kan da passende være
Ord: „Begynderen maa lægge Mærke til etc.“ M
Anm. 3.

Som et Eksempel paa, hvorledes denne G
Grammatiken arbejder sig frem og maaske i Ti
forsone de stridende Parter, skal vi endnu h
nogle Træk af Præpositionernes Behandling i E
den er gennemført i Praksis af O. Thiergen.*) Den
induktive Fremgangsmaade i Almindelighed for
der ogsaa paa anden Maade kan opnaas Resu
Hauptsache ist und bleibt das Lehrbuch; wenn
Schüler nur zusammenhanglose Einzelsätze bie
und muss ihn die Grammatik langweilen. Dies
rüst des Sprachbaues wird er nur mit Interes
wenn es ihm als Ganzes und in schöner H
wird. — Als einzige Ausnahme möchte ich h
Præpositionen gelten lassen“. Efter at have fren
positionernes store Betydning og ligesaa store V
fortsætter Forf.: „Zu ihrer raschen Einübung
Einzelsätze neben zusammenhängenden Stücken,
ganz wie bei dem Erlernen einer Sprache ohn
fasste, geschlossene Grammatik viel zu lange da
ehe alle Präpositionen vorgekommen sind. Bei ei
chung im Englischen pflege ich so vorzugehen, d
nächst die sämtlichen englischen Bedeutungen ein
Präposition aufzähle, dann erkläre, dass die am
wickelten dreierlei Bedeutung haben: [1]) eine örtl
zeitliche, [3]) eine übertragene, dass einige nur d
wieder andere nur die 2. und 3., einige nur die
2. oder die 3. Bedeutung besitzen — Betrachte
die Präposition „bei“, so zeigt sie die sechs Ueb
at, about, by, in, on, with.

at hat sich voll entwickelt, es kommt:

[1]) örtlich var: Napoleon was defeated at Le

*) Methodik des neuphil. Unterrichts. pg. 109.

[2]) zeitlich (Zeitpunkt): at daybreak, at sunrise, at sunset.

[3]) übertragen (Beschäftigung): to be at work, at dinner, at play

Die Unterschiede lasse ich die Schüler selbst aus den von mir gegebenen Beispielen entwickeln

about nur örtlich (von allem was ich in der Tasche trage): I had no watch about me."

Saaledes gennemgaas videre by, in, on og with, altsammen udfra Synspunktet: Hvorledes oversættes paa Engelsk den tyske Præposition „bei".

Foruden at indeholde en Indrømmelse af den induktive Metodes Utilstrækkelighed overfor vanskeligere Opgaver giver det anførte os et Billede af, hvorledes Fremtidens Skolegrammatik muligvis vil komme til at se ud. Thi vi kan ikke give Thiergen Ret i, at en saadan Fremgangsmaade, som det anførte Eksempel viser, kun skulde kunne finde Anvendelse paa Præpositionerne. Ikke mindst i Forholdet mellem Dansk og Tysk træder det klart frem, at en gennemført Behandling af den tyske Sproglære fra et sammenlignende Synspunkt vilde kunne lette Arbejdet baade for Lærere og Elever. De nuværende Grammatiker er ikke byggede paa en Undersøgelse af, hvor Vanskelighederne praktisk viser sig for Eleverne, og imødekommer derfor langtfra altid de Spørgsmaal, som rejser sig for disse, men skjuler ofte Besvarelsen gennem den valgte Anordning af Stoffet.

C. Ordbetydningen.

1. *a.* Ordet er en akustisk-motorisk Forestilling, der kan udvides paa forskellige Maader, saaledes som det tidligere er fremstillet. At Ordet har en Betydning, vil sige, at Lydforestillingen (som vi for Kortheds Skyld vil sige, idet vi henholder os til den tidligere Fremstilling af Sammenhængen mellem Ordforestillingens Elementer) er tilbøjelig til at fremkalde bestemte Forestillinger, der hører til Bevidsthedens reale Indhold, og som atter paa deres Side er tilbøjelige til at frem-

kalde Lydforestillingen. Med Hensyn til Ytringerne af denne Tendens kan der anlægges to Synspunkter, som det særligt for Pædagogikens Vedkommende kan være rigtigt at skelne imellem. Man kan dels spørge om Arten af de Forestillinger, hvormed Ordet stræber at forbinde sig, (det kvalitative Moment i Ordbetydningen) og dels om Forbindelsens Styrke og Hurtighed, der beror paa den Hyppighed, hvormed Forbindelsen forekommer, og er bestemmende for Ordets Rolle i den sproglige Økonomi (det kvantitative Moment).

Det kvalitative Moment. For at der kan tales om en Ordbetydning i strengere Forstand, er det ikke nok, at Ordet blot har en Tendens til at forbinde sig med visse Forestillinger; hertil maa desuden komme en Definition: en Bevidsthed om, at Ordet er Repræsentant for visse bestemte Forestillinger, men ikke et blot Tilbehør til alle mulige Forestillinger, som mere eller mindre tilfældigt kan være associerede med vedkommende Lydkompleks. Paa dette Punkt ligger, som E. Meumann paaviser*), en væsentlig Forskel mellem den voksnes Ordforestilling og de første Ordforestillinger hos Barnet: „Die Bildung der Bedeutungen folgt der Regel, dass alles, was mit dem Worte durch Kontiguität assoziert werden kann, auch in den Wortinhalt aufgenommen wird. Das Kind weiss noch nicht, dass die Bestandteile einer Wortbedeutung eine logische Einheit bilden sollen, dass es ausscheiden muss, was nicht in den logischen Zusammenhang passt. — Der Wortinhalt selbst trägt einen völlig alogischen Charakter und ist das Produkt eines blossen Spiels der Assoziationsgesetze, insbesondere der assoziativen Uebertragung.*)" Et Barn, der begyndte at lære at tale, saa og hørte en And paa Vandet og sagde: „Kuak". Senere kaldte nu Barnet alle Fugle og Insekter, alle Vædsker saasom Vand og Vin, alle Mønter (efter at have set en Ørn paa et Pengestykke) for „Kuak". Ordbetydningen bestaar her i et ganske tilfældigt Spil af Associationer, hvis Midtpunkt er Erindringen om den svømmende Fugl; alt, hvad der minder om denne Situation, fremkalder

*) Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde pg. 74.

Lydforestillingen „Kuak". Men nogen Anelse om, at Lydens Opgave er at være Meddelelsesmiddel, idet den knyttes til bestemt afgrænsede Forestillinger, har Barnet derved ikke.*) Man kan derfor, som Meumann hævder, ikke bedømme Udviklingen af Barnets Ordforraad paa Grundlag af en Ordopfattelse, som den findes hos voksne. Barnet danner sig ikke fra først af Benævnelser paa bestemte Ting, som det derefter overfører paa andre Ting, hvormed det konstaterer en vis Overensstemmelse. Den Skarpsindighed, man ofte er tilbøjelig til at finde hos ganske smaa Børn i deres Anvendelse af Ordforraadet, beror derpaa, at Barnet ikke erkender Forskelle i samme Omfang som de voksne. Der er intet, som hæmmer den samme Lydforestilling i at gøre sig gældende, hvor en Lighed tilfældigt viser sig for Barnet. Naar altsaa f. Eks. et Barn, der mod sin Vilje føres bort fra Stuen, medens det stritter imod, vedbliver at raabe: „Det er mit, det er mit!", saa ligger deri ikke en skarpsindig Erkendelse af Viljeshævdelsen som et centralt Moment i Ejendomsbegrebet, ifølge hvilket Ejendomsbetegnelsen overføres paa Retten til at opholde sig et bestemt Sted. Barnet har overhovedet aldrig haft noget Ejendomsbegreb, men kender blot de tilsvarende Ord som forbundne med Situationer, hvor Viljen hævdes uden Forestilling om disse Situationers Forskelle. — Barnets Sprogudvikling bestaar nu deri, at det gennem Erfaringen bliver belært om Lydens Rolle som Meddelelsesmiddel og om de enkelte Lydforestillingers Begrænsning til bestemte Forestillinger.

Denne Forestilling om Ordets Definition, som er saa overordentlig vigtig, ytrer sig nu hos den voksne i Almindelighed ud over de virkeligt naturlige Grænser. Dette viser sig ved den populære Teoretiseren over Sproget deri, at en eller anden Betydning fastslaas som Ordets *virkelige* Betydning, og at enhver derfra afvigende Sprogbrug betegnes som ulogisk eller latterlig. Man træffer saaledes ikke sjældent i Aviserne Indsendere, som grebne af hellig Iver for Modersmaa-

*) E. Meumann: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde pg. 65.

lets Renhed udstøder et „o tempora, o mores!“ disse eller hine Udtryk afskaffede, fordi de er Ordenes virkelige Betydning, som naar det f. at Ordet „undertegnede“ skal forsvinde, fordi tegner sig (egentlig altsaa vel „beskriver sig“) aldeles ikke har „tegnet“ nogetsomhelst. Bag de gang ligger en Forestilling om, at hvert Ord har dets Væsen naturligt tilkommende Betydning, ud det ikke bør anvendes.

b. Dette er imidlertid ikke Tilfældet. Samme mellem Lyd og Begreb maa i alt væsentligt ans ske tilfældig. Og den hos Barnet uindskrænke Vilkaarlighed i Forbindelsen af Lyd og Forestilli vel inddæmme, men falder ingenlunde helt bort, viser sig i den Maade, hvorpaa nye Betydning dels i, hvad man kalder Ordenes Klang eller man læser paa en Plakat i et Boghandlervindu: Frenssen!“ — hvormed der menes en ny Rom Forfatter —, saa er Princípet i denne Betegnels samme som, naar Barnet betegner et Pengestykke Betegningen er blot noget mindre tilfældig. Saa naar en Del af et sammensat Udtryk eller et Or der om en Del, kommer til at erstatte Helhede f. Eks. „en halv Flaske baiersk Øl“ svinder ind til Det er klart, at det her er illegitime Associationer og Forestilling, der gør sig gældende med en sa delighed, at de efterhaanden vinder Hævd og ti teres som Betydning i egentlig Forstand. Hvad Or eller Farve angaar, saa beror denne derpaa, at lingen foruden det Betydningsindhold, som ka medfører Associationer fra allehaande Forbindels tidligere er forekommet. Og skønt dette Elemer lader sig afgrænse, udøver det dog en Virkning Brug, hvoraf der kan udvikle sig klare Betydn Det er saaledes f. Eks. ikke let at drage nogen best mellem Ordene „Hal“ og „Sal“, og de vil i ma

fuldkomment kunne erstatte hverandre; men „Hal" medfører nu engang visse ubestemte Erindringer om Bjælkelofter og Kæmpeliv, der ogsaa vil øve en vis Virkning, hvor de i Virkeligheden ikke hører hjemme f. Eks. i „Raadhushallen". Denne Bitone i Ordene gør sig ofte kun bemærkbar som en Følelsestone, en Stemning, idet de tilsvarende Forestillinger ikke behøver at komme tydeligt frem. Saaledes har Ordet „Pære" ganske umiddelbart en komisk Klang, medens „Æble" har en romantisk-poetisk, og det skønt, Pæren i alle Henseender er en noblere Frugt end Æblet. Men man kan nu engang ikke tale om Pigens „Pærekinder", men nok om hendes „Æblekind". Her ligger Umuligheden maaske dog allerede i Pærens i og for sig smukke men for Kinder lidet passende Form. Men et Navn som „Pæregaard" har ogsaa noget pudsigt ved sig, og Forestillingen om „Yduns Pærer" vilde næppe gøre samme Lykke som „Yduns Æbler". Selv om nu ikke Skæbnen vilde, at Navnet paa denne fortræffelige Frugt var blevet anvendt om Hestens Fækalier (og det ganske ufortjent, da Ligheden med Æblet er meget større) saa vilde Ordet Pære i Forbindelse med Ydun sandsynligvis alligevel være komisk, som en Slags Anakronisme ved at minde om den moderne Grønthandlerbutik. Endelig bruges „Pære" jo ogsaa populært om den menneskelige Hjerne, naar der er noget ivejen med den. Maaske er dette fremkaldt ved Ordets allerede eksisterende komiske Tone, men bidrager ialtfald efter at være kommet tilstede til at forstærke denne. — Denne Ordenes forskellige Farve er bestemmende for deres Anvendelse i forskellige Stilarter, hvis Enhed hver for sig beror paa, at de anvendte Ord ikke blot er adækvate med Hensyn til Meningen, men ogsaa med deres Overtoner passer ind i den herskende Grundstemning.

Til Bestemmelsen af Ordets Stemningsfarve bidrager nu utvivlsomt ikke blot de Forbindelser, hvori Ordet hyppigt forekommer, men ogsaa Forestillinger, der er knyttede til Dele af Ordet eller til helt andre Begreber, der tilfældigt betegnes ved samme Lyd. Saaledes influerer sikkert Ordet „Skær" (Klippe i Havet) og „Skær" (Lysskær) og Verbet „skære" paa

hverandre. Adjektivet „skær", der i Grunden kun betyder ren, ublandet, faar fra de nævnte Ord baade noget lysende og noget gennemtrængende. Da nu de allerfleste Lydforbindelser svarer til forskellige Betydninger — om ikke just altid Betydninger, der oprindeligt har været ganske adskilte —, saa kommer disse Betydninger til at farve hverandre indbyrdes, selv om de i Virkeligheden begrebsmæssigt set er ganske uensartede.

Den Stemningsgehalt, et Ord har faaet, kan nu komme til at klæbe ved Ordet, uden at de Forestillingsassociationer, hvorpaa den beror, i og for sig behøver at være tilstede eller have været tilstede. Thi alene det, at et Ord fra først af høres brugt med en vis Stemningsbetoning, er nok til at fastslaa denne. Saaledes kan Børn lære Stemningsindholdet af forskellige Ukvemsord at kende saasom Gris, Æsel, Kvæg, Faarehoved, inden de har noget Begreb om, hvorfor netop disse Dyrebetegnelser vælges. *)

Udfra denne Betragtning maa man hævde, at Sproget ikke indeholder Synonymer i streng Forstand, det vil sige: der gives intet Tilfælde, hvor to Ord helt ud kan erstatte hverandre, saa at Virkningen ganske bliver den samme. Der gives derfor intet Middel til at fastslaa et Ords fulde Rækkevidde uden selve Ordet i dets sprogrigtige Forbindelser. Sprogets Kunst bestaar derfor som allerede tidligere bemærket heller ikke i at kunne „vælge sine Ord". Thi naar den Bevidsthedstilstand, som skal udtrykkes, foreligger, er der ikke noget Valg mere. Det drejer sig da simpelthen om at kende de rette Betegnelser og have dem præsente. Naar det sproglige Udtryk for en og samme Tanke dog tilsyneladende kan varieres saa stærkt, ligger det i Vanskeligheden af at fastholde en Totalforestilling nøjagtig i samme Skikkelse under den for Tilvejebringelsen af det sproglige Udtryk nødvendige Analyseren og Dømmen, hvorfor man praktisk er nødt til at holde sig til Overensstemmelse i Hovedmomenterne. Der

*) En nærmere Undersøgelse af de her berørte Spørgsmaal om Ordenes Betydningsforhold foreligger i en Afhandling af Vilhelm Andersen: „Sammenfald og Berøring" (i „Festskrift til Vilhelm Thomsen", 1894).

kræves en vis Abstraktion fra selve Totalanskuelsen for at den kan bringes i sproglig Form, hvorved de enkelte Elementer momentant løsnes fra deres naturlige Baggrund. Her kan naturligvis Betydningen af individuelle Anlæg gøre sig gældende.

c. En anden Betragtning, der ligeledes er af Vigtighed, er den, at intet Ord i Virkeligheden har en absolut Betydning. Naar man undertiden udtrykker denne Tanke saaledes, at Ordet i og for sig løsrevet fra Sætningen slet ingen Betydning har, saa er denne Udtryksmaade dog igen altfor radikal og derfor misvisende. Ogsaa det isolerede Ord frembringer tydelige Forestillinger, der bevæger sig indenfor bestemte Grænser; men Ordet betyder altfor meget. Den nøjagtige Bestemmelse af Betydningen indtræder først i den til Sætningen svarende reale Bevidsthedsenhed, forsaavidt denne ved Sætningssammenhængen allerede er tilstrækkeligt bestemt. Sætningen beror ikke paa en Række Gloser, der føjes sammen hver med sin Betydning, og derved successivt frembringer et sammenhængende Hele. Men det er den gennem Ordene fremkaldte Bevidsthedstilstand, der ifølge sin egen reale Sammenhæng bestemmer de enkelte Ords nøjagtige Betydning. Derved faar Sprogets samtlige Ord Betydning for hverandre, idet de alle kan betragtes som Led i en Kæde, der indbyrdes forudsætter og bestemmer hverandre. Forsaavidt man nu altsaa ved Ordets Betydning kun vil forstaa det reale Indhold, hvormed det i ethvert enkelt Tilfælde faktisk er forbundet, kan man altsaa nok sige, at Ordet ingen Betydning har uden i Sætningen, hvor Ordene i deres Forbindelse hvert for sig faar en saadan Betydning. Det vil under denne Forudsætning være umuligt at give en udtømmende leksikalsk Fortegnelse over Ordbetydninger. Oplysning om disse kan kun søges i den levende Bevidsthed. Og for at gøre Nytte i vanskeligere Tilfælde maa et Leksikon derfor ogsaa være forsynet med Eksempler paa de angivne Betydningers Forekomst. Under almindelige Forhold kan man jo dog imidlertid ogsaa have Nytte af en Glosefortegnelse med en gro-

vere Angivelse af Betydningsomraadet. I Praksis betegner man en saadan grovere Afgrænsning som Ordets Betydning, der maa suppleres af Kendskabet til Ordets Brug. Denne praktiske Distinktion er det bedst ikke at udviske, da man dog ved Undervisningen bliver nødt til at bøje sig for den. Det vil nemlig af det foregaaende være klart, at det vil være umuligt at meddele et Ords Betydning i strengere Forstand paa én Gang; man kan kun meddele et vist Udgangspunkt, en vis Tilnærmelse til Forstaaelse af Betydningen. Men den egentlige Betydningstilegnelse sker først med Brugen, idet Ordet efterhaanden iagttages under alle mulige Forbindelser. Et Ords fulde Betydning er noget, der maa opleves. Under Studiet af et fremmed Sprog glider man i Almindelighed ganske umærkeligt ind i Betydningen af Ordene uden at vide, hvorledes. Gennem den blotte Forklaring er det ofte vanskeligt at forstaa, hvorfor den indfødte forkaster et Ord, vi har brugt; Forklaringen tjener foreløbigt kun som en Vejviser for Opmærksomheden ved Høren og Læsen. Tydeligst har man maaske Lejlighed til at føle Modsætningen mellem en foreløbig, paa blot Forklaring hvilende Forstaaelse af Ordbetydningen og den egentlige Tilegnelse ved skatologiske eller obskøne Anvendelser af tilsyneladende uskyldige, ja endog poetiske Ord, fordi disse Ords Anvendelse med hine Betydninger, navnlig i Litteraturen, er saa sjældne, at det varer forholdsvis længe, inden en umiddelbar Fornemmelse af saadanne Ords Farlighed indstiller sig.

Det er altsaa ikke ganske uberettiget, naar man i den nyere Sprogpædagogik er tilbøjelig til at betone Ordets Afhængighed af Sætningen med Hensyn til Betydningen. Dette er saaledes Udgangspunktet i det tidligere anførte Arbejde af Sallwürk: „Das einzelne Wort bedeutet an sich nichts“.*) Dog maa man derover ikke glemme, at Ordbetydningen heller ikke kan læres paa Grundlag af enkelte Sætninger eller et ringe Antal Sætninger, og at det paa den ene eller den anden Maade altid er nødvendigt at begynde med en ufuldkommen Forstaaelse af Ordet. Spørgsmaalet er da kun, hvor-

*) Fünf Kapitel vom Erlernen fr. Spr. pg. 3.

ledes man hurtigst opnaar den største Grad af Tilnærmelse til Ordenes rette Forstaaelse.

d. Tidligere brugte man ofte at indstudere usammenhængende *Gloserækker.* Efter den Iver, hvormed udenlandske Forfattere bekæmper Gloseterperiet, maa man antage, at denne Fremgangsmaade andetsteds har spillet en langt større Rolle, end Tilfældet har været hos os, ialtfald i den sidste Menneskealder. *) Nu kan man vel ikke helt forkaste Gloselæren. Som tidligere fremhævet betyder allerede Tilegnelsen af Ordets Klangbillede noget. Men der er dog vigtige Grunde, som taler mod dette System. Først og fremmest det usigeligt kedsommelige i Glosehefters Anvendelse og det haabløse i at ville bevare Gloser til Brug, der ikke er sammenknyttede med Erindringen om bestemte Forbindelser, hvis Indhold egner sig til at opbevares, og som egner sig til Mønster for Brugen. Og hvad selve Betydningerne angaar, kan disse kun yderst mangelfuldt fastslaas paa denne Maade. Naar Glosefortegnelser skal anvendes til Udenadslæren, bør det kun være for at opfriske og vedligeholde det under andre Forhold tilegnede. Glosefortegnelser, som Eleven selv paa Grundlag af sin Læsning har forfærdiget sig, kan gøre stor Nytte, idet Repetitionen af dem tillige bliver en Mindelse om det Tekstindhold, hvorfra de er taget, og den enkelte Glose saaledes ingenlunde kommer til at staa isoleret i Bevidstheden, medens man dog vænner sig til at gaa tilbage fra den i ydre Forstand isolerede Glose til dens givne eller mulige Sammenhæng. Thi Glosen tager fra enhver Forbindelse, hvori den er iagttaget, en vis Mængde af Associationer med sig, og disse maa til en vis Grad kunne fremkaldes af Glosen under helt andre, maaske ganske forskelligartede Forhold. Den Øvelse, man kan opnaa heri ved Studiet af den selvanlagte Glose-

*) O. Thiergen: Methodik des neuphil. Unter. pg. 48 taler om „das wahnwitzige, sinnlose, gesundheitsschädliche Pauken von Hunderten von neuen, zusammenhangslosen und daher doppelt ja dreifach schweren Vocabeln, durch das die alte Methode so schwer an unserer Jugend gesündigt hat.

fortegnelse, maa ikke undervurderes; den forøger Sikkerhe den og Smidigheden i Ordenes Brug. Med Brugen af trykt Glosefortegnelser forholder det sig derimod anderledes. Den der selv af Erfaring kan tale derom, vil vistnok bevidne, a Ordene i den „lille gule Bog" og lignende Bøger Aar igen nem vedblev at synes lige nye, forsaavidt de ikke tillige jævn ligt forekom under Læsning, og kun lærtes for de ti Mi nutter, Overhøringen og de derved nødvendige Formaninger krævede.

Lignende Bemærkninger kan gøres med Hensyn til saa danne Parlører og Hjælpemidler til Anskuelsesundervisning hvor en Mængde Gloser fra forskellige Omraader, saasom Husets forskellige Værelser, Køkkenet, Haven, Stalden etc. ophobes og forbindes ved en tynd Traad. Des mærkeligere er det, at man ikke i Nutiden er kommet helt bort derfra i Skolen. Bøger som Krons: Daily life in Germany er dog i Virkeligheden rene Glosesamlinger. Den anførte Bog er i og for sig en fortræffelig Samling og har Interesse for den, der er videre fremskreden i Sprogstudiet, ved at give Oplysninger om mange Enkeltheder, der ved et overvejende Bogstudium van skeligt tilegnes med fuld Klarhed, medens den almindelige sproglige Bevidsthed dog kan være udviklet nok til at mod tage og opbevare saadanne Enkeltheder. Men dette er netop ogsaa Betingelsen for saadanne Bøgers Nytte. De Ord, der anføres, maa i Virkeligheden være Eleven bekendte i Forvejen; saa kan Ævnen til at benytte dem ved disse Bøgers Hjælp udvikles. Men til grundlæggende Øvelser forekommer de os ubrugelige, hvilket vi ogsaa vil faa Lejlighed til at omtale under andre Synspunkter.

Men som sagt Studiet af den løsrevne Glose bør ingen lunde forsømmes, naar en tilstrækkelig Baggrund for et saa dant Studium foreligger. Naar man undertiden hører Lærere ytre, at de overhovedet ikke bryder sig om at høre i de Gloser, Teksten indeholder, naar de blot kan sikre sig, at Eleven forstaar dem i den givne Sammenhæng, saa er dette dog et farligt Standpunkt, hvis ikke Teksten tages igennem som Retroversion eller i Taleform. Men ganske vist er Over-

høringen af Gloser grumme kedsommelig for Læreren og endnu mere for Eleverne, for hvem denne Overhøren kun er en Kontrol uden umiddelbar Interesse. Hvor derfor Vanskelighederne ved Sproget forbyder Retroversion eller Samtale paa det fremmede Sprog om Indholdet, bør man knytte Overhøringen i Gloser til en Gennemgang paa Modersmaalet af Tekstens Indhold, ved hvilken efterhaanden de vigtigste fremmede Gloser nævnes. Denne Øvelse kan uden Vanskelighed fængsle Elevernes Interesse, og Glosernes Forbindelse med den naturlige Sammenhæng bevares, medens dog den enkelte Glose træder frem med Selvstændighed. Erfaringen viser, at der herved f. Eks. i Latin, Græsk kan opnaas en betydeligt forøget Glosesikkerhed. Netop ved disse Sprog er det vigtigt, at man i denne Henseende bærer sig hensigtsmæssigt ad, fordi man navnligt her har at kæmpe med Elevernes — desværre ogsaa teoretisk opdyrkede — totale Mangel paa Forstaaelse af, hvad Sprog er, og af Forholdet mellem Ord og Betydning.

Forsaavidt Glosestudiet tilsigter at befæste Ordenes Betydning, slutter det sig utvivlsomt bedst umiddelbart til lærte Tekster, saaledes at Ordenes Følge svarer til Tekstens Sammenhæng. Man kan ogsaa foranledige Glosesamlinger af anden Art (ogsaa paa Grundlag af det lærte), saaledes at Ordene ordnes efter Betydningskreds, synonomiske Hensyn eller etymologisk Sammenhæng. Disse Fremgangsmaader tjener dog ikke saameget Forstaaelsen af Betydningsforholdet som Glosernes Befæstelse i Hukommelsen. —

e. Et Spørgsmaal, hvorom der hersker større Tvivl, er hvorvidt man bør anvende *Oversættelse* til Forklaring af de fremmede Ord eller vælge andre Fremgangsmaader saasom Omskrivning af Gloserne ved Hjælp af selve det fremmede Sprog, Anskuelsesbilleder, Fremstilling af Betydningen gennem Handlinger, Gestus og Mimik. En fuldkommen Forkastelse af den Hjælp, som Oversættelse tilbyder, finder man vel næppe, og selv blandt Pædagoger, for hvem Elevernes selvstændige Brug af det fremmede Sprogstof staar som en

Hovedsag ved Undervisningen, høres der vægtige Stemmer for at bibeholde ogsaa den sammenhængende Oversættelse. Rattke betegner saaledes Oversættelsen som „die kürzeste und sicherste Kontrolle des Verständnisses". *) Büttner anser ved lettere Tekster Spørgsmaalsformen for tilstrækkelig til at fastslaa Forstaaelsen: „Bei wirklichen Schwierigkeiten dürften sie (die Fragen) es kaum immer sein; jedenfalls stehen sie da an Zuverlässigkeit wie auch an Natürlichkeit und Bequemlichkeit hinter dem Uebersetzen zurück." **) En af de aller ivrigste Forkæmpere for Modersmaalets Udelukkelse, M. Walter, indrømmer: „Hin und wieder wird es trotz aller Sorgfalt vorkommen, dass die Schüler etwas nicht verstehen; dann keine Prinzipienreiterei auf Kosten des klaren Verständnisses! Dann wird man eben die Muttersprache zur Erklärung heranziehen müssen". ***)

En Indvending, som altid kan gøres mod Anvendelsen af Oversættelse, er den, at denne Øvelse ikke direkte tager Sigte paa det fremmede Sprog og berøver dette en vis Del af den til Raadighed staaende Tid, hvilket maa opfordre til at indskrænke Oversættelsen saa meget som muligt. Vi har imidlertid allerede i det foregaaende gjort opmærksom paa vigtige Fordele ved Anvendelsen af Oversættelse til Forstaaelse af den fremmede indre Sprogform og til at hæmme Sammenblandingen af Sprogene. Ogsaa fra det her foreliggende Synspunkt er der nu vigtige Grunde, der taler for at vise Forsigtighed med at lade Oversættelsen bortfalde paa et for tidligt Tidspunkt. Og med Hensyn til Anvendelsen af Oversættelsen tror vi derfor, at man maa gøre endnu større Indrømmelser, end de anførte Forfattere gennemgaaende er tilbøjelige til.

Tilegnelsen af Ordbetydningen kræver, at Ordet læres at kende i saa mange karakteristiske Forbindelser som muligt. For at de Sætninger, hvori Ordet forekommer, skal kunne belyse dette tilstrækkeligt, maa deres *reale Indhold* være

*) Der neusprachl. Unterr. pg. 79.

**) Die Mutterspr. im fremdsprachl. Unterr. pg. 402.

***) Zur Methodik des neuspr. Unterr. pg. 14.

fuldkomment klart opfattet. Definitioner eller Omskrivninger af de enkelte Ord ved synonyme Udtryk er ikke tilstrækkelige til at stille Ordet paa den rette Plads. Definitioner kan ifølge Sagens Natur ikke give det umiddelbare Indtryk af Lydens Sammenhæng med en bestemt Betydning, og virkelige Synonymer har Sproget ikke. Da nu de forskellige Ords Fordeling paa Begreberne og Ordenes Klangfarve i de forskellige Sprog afviger betydeligt fra hverandre, kan man ganske vist hævde, at fuldkomment adækvate Oversættelser heller ikke eksisterer. Men Betydningen af dette Forhold svinder dog en hel Del ind, naar man betænker, at Ordets Betydning i strængere Forstand ikke er knyttet til det umiddelbart givne Lydkompleks som noget for sig, men fremgaar af Sætningens reale Indhold. Nu er det et Spørgsmaal, om det dog ikke er lettere at gengive dette reale Indhold i Hovedsagen rigtigt paa et helt andet Sprog end i Omskrivningen paa samme Sprog, hvor Tanken dog, — hvis der ikke foreligger en slet Stil, der ikke kan bruges til Mønster, — maa have faaet sit naturligste Udtryk, saaledes som Forfatteren tænkte den. Hvor vanskeligt det er at forklare en Gloses Betydning, selv om den forklarende fuldkomment behersker det paagældende Sprog, og den, der modtager Forklaringen ialtfald behersker det væsentlige deraf, faar man let et Indtryk af ved at udspørge indfødte om Betydningen af Ord og Vendinger. Og naar Walter f. Eks. i en Prøve paa sin Fremgangsmaade*) forklarer Ordet „orgueil" saaledes: „L'adjectif du substantif orgueil est orgueilleux. Le mot orgueilleux est synonyme de l'adjectif fier que vous connaissez déjà et que vous retrouvez dans la phrase suivante: Les Gaulois ètaient fiers (orgueilleux) quand ils avaient vaincu un ennemi", og senere bruger Omskrivningen: „avoir une opinion trop avantageuse de soi-méme", saa gives herved jo ingen bedre Forstaaelse af Ordet end ved Oversættelsen „stolt", ja snarere en daarligere; thi dels udviskes direkte Forskellen mellem fier og orgueilleux, og dels er den sidste Forklaring saa en-

*) Aneignung u. Verarbeitung des Wortschatzes pg. 18.

sidig, at den bliver urigtig endog paa selve det paagældende Sted, hvor der staar følgende: „Les Gaulois montraient avec orgueil le sang qui décorait leur poitrine". Her er vel Tale om en stærkt fremtrædende Selvbevidsthed, men dog ikke om en Følelse, der savnede et reelt Grundlag. Følelsen af egen Tapperhed var ingen tom Forfængelighed hos Gallerne. Slaar man op i en fransk Ordbog*), finder man ganske vist følgende: Orgueil, n. m. Opinion trop avantageuse de soi même. Fig. Sentiment élevé: un légitime orgueil. Det sidste synes ganske at stride mod det første; thi hvorledes kan man have en altfor fordelagtig Mening om sig selv, der dog er berettiget. Men Sagen er, at Ordets Betydning overhovedet ikke kan fastslaas ved Omskrivning. Man kan sige, at Betydningen bevæger sig frem og tilbage mellem Hovmod og berettiget Stolthed, saaledes at den stærke Selvfølelse altid er betonet. Men hvorvidt denne Selvfølelse skal opfattes som overdreven eller berettiget kan kun fremgaa af den Sætnings reale Indhold, hvori Ordet i det enkelte Tilfælde forekommer. En Del af Ordets Betydning beror netop paa, at det ikke i og for sig udelukker nogen af de to nævnte Muligheder. Da Ordet imidlertid nu engang kan have en noget nedsættende Betydning, bliver der altid en lille Tilsætning af moralsk Dadel eller i det mindste en Henstilling, et Smil tilbage, som dog vil forgroves altfor stærkt ved at udpræges i en Omskrivning og derved gøres til fremtrædende Moment.

Ialtfald kan vi ikke se, at man ved Omskrivninger kan naa til bedre Resultat end ved Oversættelse. Men denne har utvivlsomt den store Fordel, at den bringer det paagældende Bevidsthedsindhold saa klart frem som muligt, medens Omskrivning og Forklaring let bliver saa besværlig, at Klarheden derved forstyrres. Enhver, der beskæftiger sig selvstændigt med Studiet af fremmede Sprog, vil vistnok have erfaret, at man, — selv om man i Almindelighed ikke oversætter det læste —, dog undertiden griber dette Middel ganske uvilkaarligt, naar man vil fastholde Betydningen af et

*) P. Larousse: Dictionnaire complet illustré.

eller andet Ord med fuldkommen Klarhed eller udrede en vanskelig Forbindelse. Det er aabenbart, at den til et enkelt Ord svarende Forestilling bliver tydeligere ved Nævnelsen af et tilsvarende Ord af Modersmaalet, og at Leddene en Sætning fastholdes lettere i Forbindelse med Modersmaalets Ord end med de fremmede, selv om disse hvert for sig maa betragtes som bekendte. Det er en større Anstrengelse at fastholde Forestillingsmomenterne i Forbindelse med de fremmede Ord saalænge, at der danner sig en klart opfattet Bevidsthedsenhed, end naar man benytter Modersmaalets Ord, fordi Vekselvirkningen mellem de fremmede Ord og Forestillingerne ikke er indøvet til samme Fuldkommenhed som for Modersmaalets Vedkommende. Al Forstaaelse af, hvad man hører eller læser, er relativ. I Almindelighed taler man om Forstaaelse, naar en vis Helhedsopfattelse gør sig gældende. Men inden for denne kan der være mange Grader, som beror paa den Hurtighed og Styrke, hvormed de enkelte Gloser er i Stand til at erindre om deres hele Indholdsmængde. Et Sprog, vi synes at forstaa, naar Sætningerne er korte, bliver ofte dunkelt, saasnart Sætningsforbindelsen bliver mere indviklet, og der kræves en større Anstrængelse paa én Gang. I saa Fald griber man uvilkaarlig til Oversættelsen for at kunne fastholde et større Antal Led samtidigt. — Nu er det klart, at denne Fremgangsmaade, hvorved Arbejdet deles, i sig selv ikke fremskynder Tilegnelsen af den egentlige Læsefærdighed. En Færdighed, man ikke øver sig i, kan man naturligvis ikke opnaa. For at opnaa Læsefærdighed maa man tvinge sig selv til at forstaa Tekster uden den i Oversættelsen liggende Lettelse. Men en anden Ting er det, naar en Tekst skal bruges som Grundlag for Tilegnelse af Ordbetydningen. *Da er det Hovedsagen, at Sætningernes reale Indhold træder frem saa skarpt som muligt og stiller hver enkelt af de anvendte Gloser i tydelig Belysning.* Heri er Oversættelsen ganske sikkert andre Fremgangsmaader overlegne. Naar man undertiden venter sig overmaade meget af at „læse løs" uden at lægge synderlig Vægt paa Enkeltheder, saa forholder det sig sikkert saaledes, at Øvel-

sen i at udnytte det kendte Sprogstof vel st
egentlig Udvidelse af Sprogkundskaben finder ik
gaar ialtfald langsomt for sig. Saalænge Sprog
derfor ikke er særdeles vidt fremskreden, bør
mellem Oversættelsesøvelser og fri Læsning. I
sier vil man sikkert ikke kunne naa saa vidt i
Sprog, endsige de gamle, at Oversættelse blive
Men skal denne have sin rette Virkning, maa n
ved Oversættelsen opnaaede Klarhed udnyttes,
staaede Tekst oplæses i sin Sammenhæng og b
anden Maade.

Men det er netop dette sidste Moment, de
i Diskussionen om Oversættelse. Denne er en
for Brugen af det fremmede Sprog, enten Tale
Oversættelse fra Modersmaalet eller til Moder
det er let nok at paavise, at denne Brug foreg
det naturlige Former (smlgn. pg. 187 ff.) og saa
ligt kan føre til egentlig Sprogbeherskelse. Herm
maalet imidlertid ikke udtømt. Oversættelsen ka
er vort Standpunkt —, betragtes som en Forber
egentlige Brug af Sproget, en foreløbig Bearbejd
sesstoffet, hvorved dette bedre kan udnyttes.
ganske Sweets Opfattelse*). Efter Sweet ligger O
Betydning ikke blot i at være et øjeblikkelig B
porary link) mellem det fremmede Ord og
„When the learner has once clearly grasped
of all the words in a phrase by means of tra
has also grasped the meaning of the whole phr
that he should put aside his explanation-crutch
and learn to associate the phrase directly with
without thinking of the corresponding phrase
language more than he can help. He can then b
in the foreign language — „to live himself in
Germans say". Sweet henviser i Tilknytning he
mærkning af Storm**), der gaar ud paa, at Fo

*) The practical study pg. 201.

**) Om en forbedret Undervisn. i lev. Sprog pg. 29.
Skoleannaler, Christiania.

Oversættelsen let fører til, at man lader sig nøje med en kun delvis rigtig Forstaaelse. Først naar man kan oversætte Ordet, har man det fuldkomne Herredømme derover. — Den sidste Sætning maa ganske vist forstaas cum grano salis. En Oversættelse, der virkeligt dækker Grundlaget, kan jo ikke gives, og man kunde fra dette Synspunkt vende Sætningen om og hævde, at først, naar man er fuldkomment klar over, at man ikke kan oversætte Ordet, har man den virkelige Beherskelse.

f. Dette er en Sandhed, man ikke bør lukke Øjnene for, naar man overvejer Spørgsmaalet om Oversættelsens Betydning for Sprogstudiet. Oversættelse i strengere Forstand er en Kunst, som selv i den mest fuldkomne Udøvelse strander paa visse i Sagens Natur liggende Skær. Den ofte hørte Paastand, at det klare Ord og den klare Tanke naturnødvendigt følges ad, er heller ikke ubetinget rigtigt. Sproget kan overhovedet ikke udtrykke alle Tankens Finheder, og hvor det ene Sprog slaar til, svigter det andet. Dette viser sig jo særligt i *Poesien* og i *Humoren.* For Tilegnelsen af Ordbetydningen i videre Forstand er disse to Omraader af ikke ringe Vigtighed. Thi netop her er de enkelte Ords Forhold til Tankens reale Enhed saa nøje bestemt, at en Omskrivning eller Ændring er overordentligt vanskelig. Bortset fra Børnerim og let fattelige Smaaanekdoter egner et herhenhørende Stof sig derfor lidet for Begynderundervisning*), men er uundværligt for det mere fremskredne Standpunkt. Her kunde man imidlertid mene, at Oversættelsen fuldkomment driver Aanden ud og tilintetgør alt det, hvorpaa det i første Række kommer an, og at man derfor ved et saadant Stof hellere maatte nøjes med en ringere Forstaaelse af Enkeltheder. Og det er nu sandt nok, at man ved Oversættelse i Reglen kun kan angive et grovt Skelet af den lo-

*) Det synes os derfor en mærkelig Fejltagelse af Sweet, naar et humoristisk Stykke i hans „Elementarbuch" (The Gypsy Party) siges at have forenet „the advantages of good matter and modern language" Stykket er altfor svært i Retning af Ordbetydning.

giske Sammenhæng og indbyrdes Afgrænsning af
Men netop dette Grundlag er ofte ganske uun
overhovedet at faa noget ud af det paagældende
om det paa ingen Maade i og for sig er det
Og netop fordi den logiske Sammenhæng i saa
ker tidt er særligt vanskelig umiddelbart at faa
man her ikke undlade at sikre sig den gennem
Stykker, der er gennemgaaede saaledes, kan b
blive en Kilde til virkelig Nydelse og til Udvik
forstaaelsen, medens de uden denne Fremgang
kerer slet ingen Betydning at faa uden maaske
at vække Afsmag for det paagældende Stof. O
som saadan kan naturligvis ikke skabe den eg
delse og dybere Forstaaelse; men man kan hell
den Skylden, naar Resultatet i denne Henseend
veligt. Dette vil være i Reglen Følgen af, at de
overhovedet er for vanskeligt for Elevens Stan
er ikke Oversættelsen, der bibringer Skoleeleve
stilling, at Horats er kedsommelig og Vergil et
mensurium af grammatisk løst forbundne vilka
Ord. Navnlig naar man tænker paa Vergil, vil
se Grunden. Forstaaelsen af en impressionis
hvis hele Styrke ligger i Ordvalget, kræver et sa
Kendskab til de enkelte Ords reelle Betydning
og Stemningsfylde, som umuligt kan ventes paa
tænkes paa; og den Belysning, Ordene i der
hæng skal give hverandre, hvorved Forstaaelsen
haanden kunde forøges, er paa Grund af Vansk
Ophobning for dunkel til, at Læsningen af nogl
kan fremme Forstaaelsen af Ordbetydningen sy
er derfor intet Under, at Eleverne altid i høj
agter Vergil i Sammenligning med Homer, hos
stillingens Vægt ligger paa det faktiske, baad
indre Forstand, i dets naturlige Sammenhæng,
byttet derfor baade med Hensyn til Indholdet o
lettere tilgængeligt. I vore Skolers Latinundervi
man derfor næppe i Poesi gaa ud over Ovid, n

lægge betydelig Vægt paa Plautus og Terents. At studere Komediens Sprog vilde snarere kunne føre til et sprogligt Udbytte, fordi Vanskelighederne med Hensyn til Ordbetydningen ikke er saa stærkt ophobede, at den væsentligste Forstaaelse ikke kan naas ved Hjælp af Oversættelse, men iøvrigt ogsaa af en anden Grund, som senere vil blive berørt. —

2. *a. Det kvantitative Moment.* Som ovenfor bemærket bør man ved Betragtning af Ordets Betydning ogsaa tage Hensyn til den Sikkerhed og Styrke, hvormed Tendensen til at forbinde sig med bestemte Forestillinger virker. Dette Forhold faar forsaavidt ogsaa en rent kvalitativ Betydning som en Ændring i denne Henseende kan være afgørende for Ordets Virkning ligesaavel som Ændringer i selve de fremkaldte Forestillinger. Et Ords Betydning kan ved ringe Brug blive for utydelig; men den kan ogsaa blive altfor tydelig; begge Dele kan vise sig skæbnesvangert for Ordets Eksistens. I saadanne Tilfælde er Forholdet let at blive opmærksom paa. Men den samme Betragtning kan anlægges overalt; Sprogets Ord staar os ikke alle lige nær, vi er ikke i lige høj Grad sammenvoksede med dem alle. Adskillige har vi Brug for under alle mulige Livsforhold, andre kun under mere specielle Forhold. Den Grad af Hyppighed, hvormed de enkelte Ord forekommer, maa nu til en vis Grad bidrage til at bestemme deres Virkning paa en Maade, der ikke kan tilegnes fuldstændigt uden netop gennem selve denne mere eller mindre hyppige Brug.

Den indfødte tilegner sig sit eget Lands Sprog under fire Hovedformer, der er forskellige indbyrdes dels ved selve Ordforraadets Omfang og dels ved Ordenes Brugsværdi: [1]) Den daglige Tales Sprog eller det familiære Sprog, som enhver tilegner sig som Barn, hvori man udtrykker sine mest dagligdags Begæringer og Ønsker og overhovedet giver sine Følelser Luft paa ganske uofficiel Maade. Saasnart Talen ikke har et officielt Præg, anvendes den daglige Tales Form ogsaa om Æmner fra ganske specielle Omraader, idet ogsaa Forhold, der har en korrekt officiel eller teknisk Be-

tegnelse, saavidt muligt omskrives i bekvemmere Former. Det daglige Taleprog ligger desuden til Grund for hele den naturlige Sprogtilegnelse, ogsaa hvor den fortsættes ved litterære Midler; og i det daglige Talesprog foregaar ydermere Omdannelsen af hele Sproget, idet Talesprogets Udvikling efterhaanden virker tilbage paa Skriftsprogets stivere og i sig selv mere ubevægelige Former. Det Forhold, hvori man kommer til Ordene gennem den daglige Brug, hvorved visse Ord ideligt forekommer, medens andre fører en mere tilbagetrukken Tilværelse, og andre igen kun rent undtagelsesvis forekommer, behøver vel ikke at give sig noget Udslag i Ordenes Betydning, der ikke ogsaa kan iagttages i Litteraturen; men det meddeler Ordene en Karakter af større eller mindre Fortrolighed eller Nærliggenhed, som kun med Vanskelighed kan erkendes i sin fulde Udstrækning gennem Studiet af Skriftsproget. For de allerfleste, der lærer et fremmed Sprog, maa imidlertid dette blive den væsentligste Kilde til Sprogkundskaben og Grundlaget for Sprogfølelsen. Dette medfører den Ulempe, at den umiddelbare Fornemmelse af Ordenes Vægt ikke opnaas i den fulde Udstrækning, hvilket atter virker tilbage paa Opfattelsen af selve Skriftsproget. —

[2]) Det almindelige Skriftsprog, det officielle Sprog, er et forholdsvist abstrakt Meddelelsesmiddel, tilglattet til Anvendelse under Berøring mellem Personer, der ikke staar hverandre personligt nær eller forhandler tvangfrit med hverandre. Ogsaa som Foredragssprog bærer det Præget af sin skriftlige Oprindelse. De særegne Forhold ved Nedskrivningen af Tankerne i Modsætning til den umiddelbare Fremsigelse avler kunstigere, mere indviklede Konstruktioner, der ved Øvelsens Indflydelse igen opnaar en vis relativ Naturlighed. Paa denne Skriftsprogets særegne Karakter beror Vanskeligheden ved at forelæse „naturligt“ ɔ: i samme Tone som den, hvori man selv taler. — Det almindelige Skriftssprog forudsætter imidlertid andre Former af Sproget som Grundlag for sin Anvendelse, dels Talesproget, dels det videnskabelige og tekniske Sprog, dels det poetisk-litterære Sprog.

Uden et vist Kendskab til selve disse Kilder bliver Beherskelsen begrænset og mangelfuld.

[3]) Det videnskabelige og tekniske Sprog deler sig efter Sagens Natur i mange forskellige Retninger og afviger fra det almindelige Skriftsprog ved en i disse forskellige Retninger udviklet Terminologi og fagligt gængse Vendinger. Det mest udprægede i denne Retning yder den saakaldte Kancellistil, der faar en ganske særlig Karakter ved sin fremtrædende Konservatisme.

[4]) Det poetisk-litterære Sprog. Dette kan synes at være et rent og skært Bogsprog, lige tilgængeligt til Studium for den fremmede som for den indfødte. Imidlertid forudsætter netop dette Sprog i høj Grad en praktisk Fortrolighed med Ordene, som ikke umiddelbart kan hentes fra selve deres poetiske og litterære Anvendelse. Studiet af dette Sprog betyder vel ikke meget for den umiddelbare Tilegnelse af en praktisk brugelig Sprogform, men for en grundigere Forstaaelse af Ordbetydningen og Ordenes Farve kan der derved vindes meget, naar de læste Stykkers Vanskelighed er tilpasset til Elevens Standpunkt.

For den, der kunstigt skal tilegne sig et Sprog, er det umuligt at følge den naturlige Vej fra det simple Talesprog til det almindelige Skriftsprog og derfra til det videnskabeligt-tekniske og poetisk-litterære. Man kan vel opstille denne Vej som et Ideal og arbejde hen derimod; men i Virkeligheden bliver et fremmed Sprog hovedsageligt tilegnet fra Toppen. Thi selv om det er muligt at gøre Eleverne bekendte med alle de Ord og Vendinger, som det alm. Talesprog benytter sig af, saa faar disse dog ikke den dem egentligt tilkommende Vægt, fordi de ikke kan komme til Anvendelse i et Omfang, som svarer til den Rolle, de i Virkeligheden spiller i det levende Sprog. Naar Litteraturen benyttes som Grundlag for Undervisningen, kan det ikke godt være anderledes. Thi alt, hvad der skrives og trykkes for Offentligheden, afviger ikke blot i selve Sprogformen, men ogsaa i Indholdet fra den daglige Tale. Man skriver under andre Betingelser og udfra andre Synspunkter, end man taler. De

tusind Ubetydeligheder, som uden Betænknin
tes mundtligt, har ikke tilstrækkelig Interesse til
ves. Hvad der er det almindelige Sprogs daglige
kommer derfor kun leilighedsvis i Skriftsproget

Det er nu vanskeligere paa Grundlag af Skri
tilegne sig Talesproget end omvendt. Thi meder
abstrakte altid kan udtrykkes ved det mere konk
adskillige abstrakte Udtryk, der, ihvorvel de opr
tegner konkrete Forhold, ikke mere bruges om
Træffer man f. Eks. i tysk ofte Udtrykket: „Pr
Exempel machen" for at betegne det praktiske E
Opfattelses Rigtighed, saa kan man vel tænke s
Billede er taget fra Regnekunsten; men man har
kerhed for, at denne Vending anvendes mere o
keligt Regnestykke, — spørger man derom, be
Vidste man derimod, at det „at gøre Prøve paa
stykke" virkeligt hed saaledes, kunde man natu
Betænkning anvende det billedligt, selv om det ik
var blevet en staaende Vending. Ja man vilde, hvi
var Tilfældet, endog have den Fordel at udtrykk
originalt. Den, der væsentligt kender Sproget fra
og har arbejdet sig ned igennem Lagene istedetf
derfor uundgaaeligt komme til at tale et tungt og
Sprog, der kan give Anledning til saadanne Be
som følgende af en Tysker overfor en Udlændi
Sprog minder mig om Luther eller ialtfald Goe
Luthers eller Goethes Stil er en yderst besværlig F
en Konversation. Ja selv naar der blot siges om
ding, at han taler som en „Skuespiller eller Præ
der i Virkeligheden, at vedkommende ikke ka
simple Ting paa en simpel Maade. Beskrivelsen
ske usammensat Handling eller Bevægelse falde
gere end en Sætning af filosofisk Indhold. Men
Lethed og Umiddelbarhed lider under dette Fo
den talende ideligt maa benytte gængse tillærte
og ikke tør eller kan konstruere noget Udtryk
Haand, selv hvor Talen er om forholdsvis abstr

rier, hvor Spillerummet i Reglen er større. Lægger man Mærke til de Fejl, mere fremskredne Elever begaar, eller de Vanskeligheder, de har at kæmpe med, synes det ofte at dreje sig om rene Ubetydeligheder. Ved en Lærerindeeksamens skriftlige Del kunde af 10 Eksaminander 6 ikke oversætte følgende Sætning paa en tilfredsstillende Maade til Tysk: „Løven holdt sin Pote hen til Manden".

b. Den Sprogundervisning, hvor den her berørte Vanskelighed viser sig paa den grelleste Maade, selv om der ikke kræves nogen Udtryksfærdighed, er utvivlsomt Undervisningen i de klassiske Sprog. Thi medens man ved de moderne Sprog dog har en rig Litteratur, der omhandler det daglige Livs Forhold og derfor nærmer sig Talesproget, ligesom man ogsaa ved den mundtlige Benyttelse af Sproget kan stræbe at bringe Eleverne i et naturligt Forhold til dette, saa savnes ved de gamle Sprog fuldstændigt en saadan Undergrund. Eleverne maa fra først af som egentlig Læsning benytte historiske, oratoriske, filosofiske og poetiske Skrifter, hvorved det Forhold, hvori de kommer til Ordene bliver totalt forskelligt fra det, hvori Forfatterne selv befandt sig. Følgen deraf bliver, at ganske almindelige Gloser ingenlunde har den Fasthed, som man efter deres Betydning skulde formode, og let forveksles med andre lignende, saasom cesso med cedo, vinco med vincio, venio med veneo, audio med audeo, pateo med patiar, eundum med eundem etc. etc. Det drejer sig her om ganske simple Begreber, og dog begaas der Fejl af denne Art lige til den afsluttende Prøve. At en Skaal (patera) opfattes som et Fædreland (patria), er af den Slags Forvekslinger, som ethvert Sæt latinske Eksamensversioner har rigeligt af Eksempler paa. Ordet „Palatium" fandtes saaledes ved en Studentereksamen oversat paa følgende Maader: Raadhus, Tempel, Kirke, offentlig Plads, Valg, Audiens, Bad, ja endog Gæstebud (Oversætteren havde i Parentes tilføjet: „Gane", palatum) *). Sallwürk kommer derfor i sit tidligere anførte

*) Beretning fra Undervisningsinspektionen for de lærde Skoler m. m. for Aarene 1897—99 pg. 3.

Skrift til det Resultat, at Undervisningsmetoden
Græsk burde omformes efter de levende Sprog
Den Begynderundervisning, som Sallwürk anbefa
ses Vedkommende, begynder med ganske konk
stillinger, hentede fra det daglige Liv, knyttede na
men gennem Udviklingen af en Række Handlinge
de staar i Forbindelse. Saaledes kan man f. Ek
med Opførelsen og Indretningen af et Hus. Nu
dog ikke, at man kan gaa frem ganske paa samm
de gamle Sprog: „Wir werden nur von denjenig
reden, von denen unsere Schulautoren reden; der
sen Kreis der sprachlichen Anschauung haben w
terricht auszufüllen. Wir werden also, wenn es
um den Anfang des lateinischen Unterrichts ha
wohl ein Haus bauen; aber wir werden etwa d
auftreten lassen, der einen Liktor herbeiruft, dass
deren Liktoren in der Stadt herumgehe und an
der Bürger klopfe, dass das Volk sich versamm
kriegerischer Einfall droht*)." — Her maa ma
spørge: Boede de gamle Romere da ikke ogsaa
byggede de ikke ligesaa ivrigt som Nutidens
havde ikke netop disse Forhold ligesaa megen
for deres Sprog som for vore? Jo naturligvis.
jo netop, at man ved de gamle Sprog udskyder
alle Omraader af det mest dagligdags praktis
skummer Aandslivets Fløde ovenaf. Men dette ru
sagt store Vanskeligheder for selve Sprogunde
Imidlertid er det Læsestof, der staar til Disposit
gang af en saadan Art, at det er lettere at paavi
ligheden end at sige, hvorledes den skal afhjælp
det imidlertid vi mener, at Studiet af den latinsk
som dog i det mindste behandler det daglige Liv,
den naturligste Vej til Forstaaelsen af den øvri
Litteratur, medens den nu i Reglen kun er en
som saadan volder betydelige Besværligheder o
forleder til Udenadlæren af danske Oversættelser

*) Fünf Kapitel vom Erlernen fremd. Sprachen. pg. 84.

c. Det er imidlertid muligt, at der, som Forholdene éngang er, ikke kan opnaas synderlige Forbedringer paa dette Punkt med Hensyn til de klassiske Sprog, at man altsaa er nødt til at føre Eleverne ind i disse gennem den kvalitative og kvantitative Brug af Ordene, som foreligger i de Skrifter af abstrakt Indhold, som nu engang udgør Hovedmængden af den foreliggende Litteratur. For de moderne Sprogs Vedkommende kan der imidlertid gøres adskilligt for at lede Undervisningen fra det konkrete til det abstrakte. Her bidrager Reformens Grundtanke, at indføre det levende Sprog i Skolen, til at fremkalde, hvad man kunde betegne som det sproglige Perspektiv ɔ: Fornemmelsen af Ordenes naturlige Grad af Nærhed og Fjernhed i Forhold til Bevidstheden, selv om dette Maal er et Ideal, der ifølge den kunstige Sprogtilegnelses Vilkaar langtfra kan naas fuldtud.

Der kan i to Henseender gøres en Del i den her omhandlede Retning, dels ved i saa høj Grad som muligt at benytte selve de fremmede Sprog i Timen som Meddelelsesmiddel mellem Lærer og Elever, dels ved at tage Udgangspunktet i et ganske konkret Stof.

Med Hensyn til det første Punkt er der følgende at bemærke. De indbyrdes Meddelelser i Timen angaar dels Lærernes og Elevernes Forhold i Almindelighed, dels Forklaringer og Spørgsmaal vedrørende Undervisningsstoffet. Begge bevæger sig paa ret indskrænkede Omraader, men rummer dog en Del Ting af Betydning saasom Høflighedsformer ved Henvendelser og Anmodninger, som netop først ved idelig Gentagelse bliver fuldt ud naturlige, og som det navnlig i personligt Samkvem med indfødte er en Fordel at have noget Herredømme over, da man i mange Tilfælde nærer større Betænkelighed ved at indlede en Samtale end ved at fortsætte den og ved at fortsætte ofte ser, at man har overvurderet Vanskelighederne. Men hvad der herved er af Vigtighed, er, at Eleverne fra *Begyndelsen* af ledes ind paa at benytte sig af Sproget, og at Læreren ogsaa skænker denne Side af Undervisningen planmæssig Opmærksomhed. For Eleverne er denne gennemførte Brug af Sproget en ekstra

Ulejlighed, som de helst er fri for, og navnlig
ver lader sig nødigt bringe ud af en lettere Sæ
i en vanskeligere. For at lette Tilegnelsen bør Læ
ler ikke overlade det ganske til Tilfældigheden, h
dinger der benyttes, men sørge for en passende Fr
den og Gentagelse og paase, at hvad der under
hold meddeles, ikke blot kommer den tilfældige
gode, med hvem der i Øjeblikket tales, men ogs
rige Elever. Dette forudsætter imidlertid to Ting:
den Lærer, der anvendes paa Begynderstadiet, ma
sproget, hvilket kræver en virkeligt grundig Udda
at Læreren har Tid og Kraft til overhovedet at g
en i Enkelthederne planlagt Undervisning, hvilket
hos os herskende Skoleforhold i Almindelighed ik
fældet. Og dog er dette fra alle Synspunkter af s
tydning, for Sprogundervisningen. Thi denne ber
fortsat Række Øvelser, hvor de følgende bestand
sætter de foregaaende, og hvor det hele let kan o
et Kaos af halvtfordøjet og hurtigt glemt Viden,
af, hvad der paabegyndes, gennemføres med den
sekvens.

Med Hensyn til at føre selve Undervisninge
fremmede Sprog afhænger Spørgsmaalet herom
hvorledes man stiller sig til Oversættelsen. Me
man benytter denne til en foreløbig Bearbejdelse
behøver man dog ikke at beslaglægge den overvejer
Undervisningstiden dermed*). Fra Begyndelsen b
opløses i Samtaleform og saaledes omsættes i T
og dernæst giver ogsaa de grammatiske Forklarin
ning til at bruge Sproget paa en friere Maad
handlingen af grammatiske Spørgsmaal paa det
Sprog vil dog maaske forekomme adskillige a

*) Ganske vist gør de Fordringer til Stofmængden, der o
Eleven skal underkaste sig en Eksamen, det i mange Tilf
umuligt at gennemgaa Pensum paa en saadan Maade, at det
lige Udbytte kan fremgaa deraf. Man burde ved Eksamen ku
vernes Færdighed og komme bort fra at spørge om, hvorman
har læst.

skelig, saa at man vil mene, at denne Undervisnings egentlige Maal — den grammatiske Forstaaelse og Kundskab — ikke kan naas, og at den teoretiske Grammatik derhos ligger Livet saa fjernt, at den herigennem vundne Berigelse af Ordforstaaelse og Ordbeherskelse ikke er af nogen synderlig Betydning. En interessant Imødegaaelse af disse Indvendinger foreligger i en Artikel af Gertrud Dobschall*), som har forsøgt at gennemføre fransk Grammatikundervisning paa Fransk i en Pigeskole. Foranledningen hertil var den Betragtning, at det er urigtigt ved Undervisningen ideligt at skifte Sprog. Resultatet skal have været fuldt tilfredsstillende, forsaavidt Metoden har vist sig at befordre Sprogdygtigheden og med Hensyn til Indsigt i Grammatiken at give ganske det samme Udbytte som Undervisningen paa Modersmaalet. Forfatterinden er rigtignok Pessimist paa dette Omraade, ialtfald naar det drejer sig om kvindelige Ævner. Der fremhæves, at Talen endda gaar særligt let fra Haanden, naar det gælder grammatiske Forhold, fordi den her bevæger sig i fastere Former, og Vendingerne ved den gentagne Benyttelse let indpræger sig. Endelig gøres der opmærksom paa, at man med Urette antager, at det grammatiske Sprog bortset fra en Del specielle Termini ligger Livet særligt fjernt: „Man bedenke doch nur, dass eine ganze Reihe von Verben und Substantiven, die eine Beziehung, ein Verhältnis, eine Über- oder Unterordnung u. s. w. ausdrücken, in der Grammatik, sowie in der Sprache des täglichen Lebens vorkommen.“ Man kan dertil føje, at dog ogsaa en Del grammatiske Termini forekommer som Fremmedord i det almindelige Sprog, saasom Subjekt, Objekt, Prædikat, relativ, demonstrativ eller har Forbindelse med Ord der ellers forekommer som f. Eks. Indikativ med indicere (Hestekraft), Nomen — med nominelt, Substantiv med substantiel. Forfatterinden mener iøvrigt, at Vanskelighederne ved at gennemføre Undervisningen paa det fremmede Sprog paa højere Trin vil vise sig større end paa de lavere, fordi det der mere kommer til at dreje sig om abstrakt Tænkning, hvilket ogsaa fra modsat Side beto-

*) Die neueren Sprachen B. XV Juli 1907.

nes. Naar man netop for Pigebørns Vedkom
Betænkning kan anvende det fremmede Sprog
skal det ligge i deres ringere Anlæg for abstrak
„Das, was sie (die Mädchen) auf deutsch gut v
greifen sie auf französisch genau so gut. Ist es
anders . . . . ., so soll man dort, wenn man nic
können meint, ruhig weiter deutsch sprechen.“ *
Forestilling om Grammatikens abstrakte Natur
ere Trin skjuler der sig dog vist den tidliger
Misforstaaelse af den grammatiske Regels Betyd
selvstændig Genstand for Undervisningen og
direkte Anvendelse ved Sprogets Brug. Men n
først indføres paa et Trin, hvor den virkeligt ka
hvor den imødekommer en Trang hos Eleven,
Væsen ses i at gøre opmærksom paa Eksemplet
behøver Grammatikundervisningen i fremmede
at faa nogen synderligt abstrakt Karakter. En
Regel skal fremstilles paa Grundlag af tidlige
Fænomener og saaledes, at det nye umiddelba
gribeligt kan paavises i Eksemplerne. — De Fo
sonligt har anstillet med Grammatikundervisnin
særligt i den gamle Realskoles øverste Klasser,
Hensyn til Resultatet ganske til det af G. Dobs
Det grammatiske Udbytte, — som jo efter de g
stemmelser maatte faa et altfor teoretisk Pra
hverken værre eller bedre end ellers; men E
mindelige Dygtighed i Sproget og Lyst til at
fremmedes, endskønt Omstændighederne gjorde
at lade Eleverne selv helt og holdent benytte
fremmede Sprog i deres Besvarelser. Dels var
af ikke oplærte til at bruge Sproget, dels maatte
en i Modersmaalet affattet Lærebog og dels pas
alskolens Grammatikundervisning slet ikke ind
Undervisning, da den peger langt ud over, hvad
Eleverne under de givne Forhold formaar at pr

*) pg. 247.

**) Ialtfald, naar man skal holde sig til Lovens Ord, de
nes at være adskillige Lærere ubekendte.

Det er imidlertid klart, at, skal man virkeligt gennemføre Grammatikundervisningen helt paa det fremmede Sprog, bør Lærebøgerne være affattede i dette. Vi ser heller ikke noget som helst, der kan tale herimod. Benyttes saadanne Bøger, skal de dog gennemgaas saa grundigt af Lærere og Elever i Forening, at Spørgsmaalet om en noget lettere eller vanskeligere Forstaaelse ikke er af væsentlig Betydning. At arbejde med de fremmede Sprog helt igennem er for Læreren altid en ekstra Anstrengelse; men den vil blive betydeligt mindre, naar Lærebøgerne er indrettede derpaa, og i saa Fald vil Grammatiken vistnok vise sig at være det mindst vanskelige Omraade af Sprogets praktiske Anvendelse.

Under alle Omstændigheder bør Eleverne være vante til en Terminologi, der kan overføres paa det fremmede Sprog. Man maa have en nogenlunde international grammatisk Betegnelsesmaade, saaledes som den kan opnaas ved at benytte de latinske Navne. Den usalige Idé at fordanske de grammatiske Termini i det forgæves Haab at gøre dem umiddelbart forstaaelige burde overhovedet opgives jo før jo hellere. Indenfor en Skole, der tilstræber at være Enhedsskole, frembringer de nationale Termini, der ikke engang er slaaede fast, kun Forvirring og Tidsspilde. Naar Sproget dog ellers vrimler af tekniske Betegnelser, hentede fra alle Tider og Steder, er det i høj Grad upraktisk at ville være Sprogrenser i Grammatiken, hvor det internationale Synspunkt i Følge selve Sagens Natur netop ligger saa nær. —

d. Med Hensyn til det Stof, der benyttes som Grundlag for Begynderundervisningen, fordres det i Nutiden almindeligt, at det skal være saa simpelt som muligt, ligge Elevernes Tankegang nær og bevæge sig paa konkrete Omraader. Herpaa hviler den af Alge og af P. Lange gennemførte Anskuelsesundervisning*) og Sallwürks tidligere omtalte

*) P. Lange: Alges Lehrmethode u. Lehrmittel für d. franz. Unterricht og samme Forfatters: Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode.

Fremgangsmaade. Mest konsekvent i denne Henseende gaar dog maaske Gouin tilværks, idet han tager sit Udgangspunkt i simple Handlinger, der opløses i en minutiøs Række af enkelte Momenter. Det er sikkert rigtigt, at det første, man bør lade Eleven tilegne sig, og det, som grundigst bør indøves, er de Ord, der benyttes til at gøre Rede for vore egne Bevægelser og Legemsstillinger i Forbindelse med de Genstande, der nærmest omgiver os. Vi kan iøvrigt ikke tillægge Gouins Forsøg paa at systematisere Sprogets samtlige Ordforraad gennem Inddeling i et objektivt, subjektivt og figurligt Ordforraad synderlig Værdi. Det objektive Ordforraad skal udtømmes gennem 2500 Øvelsesstykker = 50,000 Sætninger; for det subjektive Sprog (Aandslivets) har Gouin af Ordbøger og klassiske Værker samlet og systematiseret 60,000 Sætninger; med Hensyn til det billedlige Ordforraad angives det, at dette antageligt kan ordnes i 50 Grupper, hvis Størrelse ikke nærmere meddeles*). Da det er et Princip, at de fleste Ord kun skal forekomme ét bestemt Sted i Systemet, er det vanskeligt at begribe, hvorledes en virkelig Befæstelse kan finde Sted, ligesom det er ubegribeligt, hvorledes Ordbetydningen kan udtømmes i en enkelt Sætning. Og dernæst er en filosofisk Inddeling og Sammenstilling af Ordene efter deres Betydning aabenbart i Strid med enhver rationel Tilegnelsesmaade. Det eneste Inddelingsprincip, der her kan have Gyldighed, er Ordenes praktiske Nødvendighed. Paa det Ordforraad, man af praktiske Grunde først og grundigst tilegner sig, enten det er objektivt, subjektivt eller figurligt, opbygger hele Resten sig Skridt for Skridt. Den kunstige Sprogundervisnings store Vanskelighed ligger netop i under de givne Forhold at meddele Ordforraadet i en med Livets Praksis overensstemmende Orden og Vægt. Gaar man ud fra Litteraturen, kommer man til at bygge paa et overvejende subjektivt og figurligt Sprog, hvilket er unaturligt. Men den rette Fremgangsmaade kan næppe findes ved at systematisere Ordene efter Betydning, men snarere gennem en Statistik over deres kvantitative Benyt-

*) R. Kron: Die Methode Gouin pg. 27 ff.

telse i Talesproget paa dettes forskellige Trin. At man kan opnaa gode Resultater gennem Gouins Metode, saaledes som det forsikres*), er der imidlertid ingen Grund til at betvivle. Den Ihærdighed, hvormed Undervisningstimen efter dette System udnyttes, den fremtrædende Rolle, Sprogets naturlige Væsen som mundtligt Meddelelsesmiddel spiller, og den systematiske Maade, hvorpaa Elevernes Fantasi bringes til at fungere, er i og for sig tilstrækkelig til at gøre gode Resultater sandsynlige, naar hertil desuden kommer den Iver, hvormed enhver ny Fremgangsmaade drives af dens Grundlæggere og første Tilhængere. Men heri ligger intet Bevis for den vidtdrevne Systematiserings Nødvendighed og Nytte. Imidlertid har Gouin, som ovenfor antydet, utvivlsomt i ét væsentligt Punkt truffet det centrale, forsaavidt Vægten fra Begyndelsen lægges paa det allersimpleste og mest konkrete. Det er os derfor ikke muligt at slutte os til Sweets nedsættende Dom om Gouins Metode, forsaavidt den rammer dette Punkt. Saaledes siger Sweet:**) „Certainly some of the series, such as that which gives a detailed description of opening and shutting a door — „I walk towards the door, I approach the door, I approach nearer, I approach nearer still, I put out my arm, I take hold of the handle" — are as uninteresting as they are useless." Naar man selv har gjort et Forsøg med lignende Rækker, kan man for det første ikke indrømme, at de er særligt kedelige. Ganske vist kan man ikke vente, at et Indhold af denne Art i sig selv skal have nogen Interesse. Men paa Begynderstadiet maa man overhovedet ikke regne synderligt med anden Interesse end den, der ligger i selve Arbejdet for at tilegne sig et fremmed Sprog. Enten man begynder med løse Sætninger, Børnerim eller Smaahistorier, saa maa det første Stof dog arbejdes saaledes igennem, at dets Saft og Kraft snart forsvinder, bortset fra, at det under alle Omstændigheder maa ligge et godt Stykke under Elevens aandelige Niveau. En

*) R. Kron: Gouins Methode pg. 115 ff., hvor der anføres en Række positive Oplysninger herom.

**) The practical study pg. 114.

vis Interesse knytter sig dog altid til Følelsen af at kunne udsige noget om sig selv, der vokser ved den Lethed, hvormed saadanne Rækker supplerer hverandre. Men som unyttige kan de ialtfald paa ingen Maade betegnes. Allerede ved at betragte det af Sweet anførte Eksempel ser man, hvilke overordentligt vigtige Forhold, der her bydes Udtryk for i en ganske konkret Form. Hvad der siges om Tilnærmelsen til og Aabningen af en Dør, kan anvendes paa mangfoldige mere abstrakte Forhold uden nogen særlig Indøvelse, medens det omvendte ikke gaar saa let.

Den Ledetraad, man skal følge ved Opstillingen af saadanne Rækker, bør aldeles ikke bero paa filosofisk Spekulation, men paa Fantasi, idet man gennemløber de simpleste, dagligt forekommende Livsforhold saasom at staa op, vaske sig, klæde sig paa, spise, gaa ud i Byen, køre med Sporvognen, skrive et Brev, læse en Bog, finde en tabt Genstand, modtage en Visit etc. Idet man opløser disse Situationer i deres enkelte Momenter, skal man ingenlunde bestræbe sig for, at hvert Ord saavidt muligt kun forekommer èn Gang. Det vil tværtimod vise sig, at adskillige Ord har en saa stor Brugsværdi, at de under en naturlig Opløsning af forskellige Situationer forekommer overordentligt hyppigt. At de faar Lov til dette, er netop en Hovedsag. Man kan indvende, at en saadan Opløsning af en simpel Handling i sine Momenter, som det anførte Eksempel viser, aldrig forekommer i Praksis og derfor er unyttig. Og ganske vist forekommer saadanne Rækker sjældent i deres Helhed; men enkelte Momenter kan der hvert Øjeblik være Brug for. Det er Fejlen ved de almindelige Parlører, at de, selv om de beskæftiger sig med praktiske Livsforhold, kun fremstiller visse Hovedmomenter, der ganske vist giver en tilstrækkelig Beskrivelse af en Situation, men lader os i Stikken med Hensyn til alle de ubetydelige Momenter, hvoraf hver enkelt i det praktiske Tilfælde, kan blive afgørende. Og det er netop aller hyppigst Tilfældet, at det, vi virkeligt ønsker at meddele, ikke er en Situations Hovedmomenter, der maa antages som bekendte for de tilstedeværende, men en eller anden lille Omstændighed, der i det givne Tilfælde faar Be-

tydning for os. Simplificerer man derfor*) saadanne Rækker ved at springe det tilsyneladende uvæsentlige over, miskender man Grundtanken med dem, der netop beror paa Erkendelsen af de smaa Tings Betydning.

e. Det kunde synes, som om Fordringen om at gøre Udtrykkene for det allermest konkrete til Hovedsagen i Begynderundervisningen i ganske særlig Grad tager Sigte paa Tilegnelsen af Talefærdighed. Det er klart, at Sagen har Betydning i denne Henseende; men Talefærdigheden er ikke det Synspunkt, hvorfra vi her betragter Spørgsmaalet, om end denne naturligvis maa fremmes ad den angivne Vej. Hvad der her er Hovedsynspunktet, er Tilvejebringelsen af det naturlige Forhold mellem Ord og Bevidsthed, saaledes at ikke blot Kundskaben om Ordenes Betydning kommer til sin Ret, men saa at ogsaa den forskellige Grad af Umiddelbarhed, hvormed de hver efter sin Stilling indenfor Sprogorganismen gør deres Betydning gældende, saavidt muligt kommer til Virkning. Man kunde inddele Sprogstoffet fra dette Synspunkt i en for Forstaaelsen bærende Del og en baaren, selv om denne Inddeling kun har en ganske relativ Betydning. Et umiddelbart Indtryk af det bærende Sprogstofs Vigtighed vil man faa ved at sammenligne Virkningen af ubekendte Gloser paa vor Opfattelse af Tekster i forskellige Sprog. Medens en dansk Læser vil kunne læse en norsk Tekst, hvor der paa hver Side forekommer adskillige helt eller halvt uforstaalige Gloser, uden dog at tabe Følelsen af at fatte Indholdet, vil en latinsk eller græsk Tekst ganske formørkes under tilsvarende Forhold, fordi det bærende Sprogstof i første Tilfælde virker paa Bevidstheden med en umiddelbar bestemmende Kraft af overordentlig Styrke, i det sidste Tilfælde med en Usikkerhed, der fordrer Hjælp fra alle Sider. Midlet til at opnaa Sikkerhed i det bærende Sprogstof finder vi i baade med Hensyn til Indhold og Form saavidt mu-

*) som Gustav Høft, Englische Serien und die erste Lektion nach der Serienmethode. Hamburg, O. Meisner. Se O. Ganzman, Über Sprach- u. Sachvorstellungen pg. 73.

ligt at drage Talesproget frem ved Undervisningen, selv om en egentlig Talefærdighed hverken tilstræbes eller kan opnaas.—

Fra det Synspunkt, at Sprogundervisningen i adskillige Tilfælde kun tilstræber en vis Læsefærdighed, kunde man maaske dog alligevel befrygte, at en Undervisning, der i udstrakt Omfang beskæftigede sig med konkrete Forhold i det daglige Sprogs Form, med Hensyn til *Ordvalget* let kunde vise sig utilstrækkelig overfor Beherskelsen af Bogsproget. P. Lange omtaler denne Frygt i sine „Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode"*). Lange kan efter sine Erfaringer ikke dele saadanne Bekymringer og anfører Eksempler i modsat Retning. Saaledes kunde en af hans Elever, der var kommet i Berøring med Anskuelsesmetoden, let forstaa et Sted af Taine, hvor de priviligerede Stænders Medlemmer sammenlignes med „Raceheste, der glathaarede og ubeskæftigede staar i Strøelse op til Maven foran fulde Krybber," medens de øvrige Elever (Primanere) var raadvilde overfor Ordene „écurie", „poil", „litière" „râtelier". Et lignende Eksempel anføres fra Duruy's Revolutionens Historie, hvor en Pøbelskare, anført af en Brygger, overfalder Kongen i Tuilerierne, trænger ham op i en Vindusfordybning og trykker ham den røde Frihedshue paa Hovedet. Ordene „brasseur", „embrasure", „être coiffé de", „le bonnet" var de fleste Elever paa det paagældende Trin fremmede, medens de straks vilde have været til Disposition for Elever af et lavere Trin, underviste efter Anskuelsesmetoden. Om det nu er denne i og for sig, som har haft denne heldbringende Virkning, kan være tvivlsomt. Det fremgaar af Langes Meddelelse, at den i det første Eksempel omtalte Elev slet ikke selv havde deltaget i nogen Anskuelsesundervisning, men havde erhvervet sin Kundskab ved at hjælpe en yngre Elev, der undervistes efter denne Metode, i Hjemmet**). Om det altsaa er væsentligt, at der anvendes Billeder, kan ikke anses for godtgjort. Men at det Ordvalg, som Anvendelsen af Billeder leder til, og som nødvendigvis faar en særligt konkret Natur, ingenlunde er at foragte set

*) pg. 20—21.

**) hvor Billederne ikke forelaa.

fra Litteraturens Synspunkt, synes os dog de anførte Eksempler ret tydeligt at pege paa. Lange hævder da ogsaa i Tilknytning til det anførte Vigtigheden af at føre det billedlige i et Udtryk tilbage til den oprindelige sanselige Forestilling for at opnaa den rette Forstaaelse. Herpaa anføres flere gode Eksempler: „Ein Schüler, der auf dem Frühlingsbilde am Waldessaum „la fourmilière" gesehen und als Wohnung der „fourmi" kennen gelernt hat, wird der Thiersstelle: „Les fellahs fourmillaient dans le camp" ein ganz anders Verständnis entgegenbringen als der, welcher aus seinem Wörterbuche „wimmeln" herausliest. etc. — Gouin kommer til det Resultat, at det billedlige Sprog først da skal være Genstand for Undervisning, naar det „objektive" Sprog er lært; paa dette skal da den billedlige Udtryksmaade indpodes*). Hvis denne Tanke opfattes saaledes, at Undervisningen fra først af udelukkende skal beskæftige sig med Ordenes umiddelbare Betydning, indtil samtlige Ord er gennemgaaede paa denne Maade, og først derefter vende sig til den billedlige og den overførte Betydning, er den urigtig; en saadan Adskillelse er unaturlig og urimelig og vel ogsaa uigennemførlig. Men opfattes Tanken som Udtryk for, at Hovedvægten fra Begyndelsen af bør lægges paa Tilegnelsen af Ordenes konkrete Betydning, saavidt dette lader sig forene med en naturlig Brug af Sproget, da er den utvivlsomt rigtig og fortjener vidtgaaende Hensyn i Undervisningens Plan.

f. Talesproget er det vigtigste Grundlag for Tilegnelsen af Skriftsproget. Den omvendte Vej er unaturlig og Skriftsproget selv kommer til at lide under Manglen af dybere Kendskab til Talesproget. Men for den kunstige Sprogtilegnelse er der i mange Tilfælde ingen anden Vej, og i de fleste Tilfælde er det umuligt at komme helt bort fra den. Vi har i det foregaaende peget paa de Synspunkter, man bør gaa ud fra for at bekæmpe de heraf udspringende Misligheder; man maa indføre det levende Sprog i Undervisningen og lægge Vægt paa det konkrete. Hertil kommer endvidere, at man ved Valget af Læsningen kan lægge Vægt paa et Stof,

*) Kron: Die Methode Gouin pg. 31.

der nærmer sig det daglige Liv saameget som muligt, og undgaa altfor tidligt at opgive et saadant Stof til Fordel for det litterært mere betydningsfulde. I Barneskolen ligger denne Regel allerede af andre Grunde saa nær, at man vanskeligt kommer til at forsynde sig derimod ved saadanne Sprog, hvor der foreligger rigeligt Stof af alle Arter. Men ogsaa for den egentlige sprogstuderende er det af Vigtighed til Stadighed at beskæftige sig med et Stof af denne Art. Naar man har naaet et saadant Trin af sproglig Udvikling, at den mere vægtige Litteratur og Litteraturens Mesterværker i Hovedsagen er tilgængelige, kunde det synes mest tiltalende og mest berigende at fuldende sit Studium alene gennem saadanne Værker. Men dette er næppe rigtigt. Man bør aldrig slippe Studiet af det almindelige og dagligdags, det brede Grundlag, som ogsaa den udmærkede Litteratur forudsætter. Det beror ikke paa noget Paradoks, naar man maa tilraade den sprogstuderende i rigelig Grad at beskæftige sig ogsaa med den mindre værdifulde Litteratur. En fortræffelig Kilde for Sprogstudiet er den moderne Gennemsnits Roman (Feuilletonen), der ingensomhelst litterære Aspirationer kender, men kun tilstræber at underholde og i Reglen beskæftiger sig med dagligdags Menneskers dagligdags Oplevelser. Vel forekommer der i denne Sort Litteratur altid Personer, der i moralsk Henseende har disse højst unaturlige Karakterer, hvorved deres Livsskæbne bestemmes paa den velbekendte romantisk spændende Maade. Men deres virkelige aandelige og ydre Oplevelser gaar ikke ud over det Niveau. Forfatteren selv befinder sig paa, det dannede Gennemsnitsmenneskes. Og den Kres af Interesser, Fortællingen bevæger sig i, er i Reglen ganske objektivt bestemt. Heri ligger for den sprogstuderende en stor Fordel, saameget mere som mange Forfattere af Dusinromaner i Grunden behersker Sproget nok saa godt som de ejendommeligere Forfatterpersonligheder og tumler det almindelige Konversationssprog og Følelseslivets konventionelle Udtryk med stor Sikkerhed, saasnart de ikke søger ud over den aandelige Kres, hvori de er hjemme. Derfor kan Studiet af saadanne Ting i langt højere Grad, end man vistnok i Almindelighed er tilbøjelig

til at tro, erstatte mundligt Samkvem med indfødte. Og dette er iøvrigt ikke blot Tilfældet, naar Sagen betragtes fra et rent og skært sprogligt Synspunkt; ogsaa for Opfattelsen og Forstaaelsen af national Aand betyder Læsning af Gennemsnitslitteraturen overmaade meget. Thi her kan man opnaa den Massevirkning af det naive, af det nationalt gennemsnitlige, som er en nødvendig Baggrund for de betydningsfulde Subjektiviteter. I saadanne Bøger træder nationale Moralbegreber, sociale Ideer, æstetiske Idealer for Dagen med en Ligefremhed og Selvfølgelighed, der giver alt det Oplevelsens Karakter for Læseren, som han hos fremragende Begavelser tvinges til at se gennem subjektive Briller. Der er intet Digterord, den sprogstuderende maa vogte sig mere for at anvende paa sig selv — sans comparaison iøvrigt — end Goethes Ord om Schiller:

„Und hinter ihm im wesenlosen Scheine
lag, was uns alle bändigt, das Gemeine."

Thi Sprogets Væsen og den Aand, som derigennem aabenbarer sig, er i en fremtrædende Grad netop „das Gemeine". Det er allerede af den Grund urimelig Tale, naar man undertiden dadler det som en unyttig Bekræftigelse for de højere Skolers Elever „at læse Noveller i fire Sprog". Bortset fra, at man dertil jo ikke behøver at vælge noget absolut slet, og at man ved Siden af „Novellerne" paa de højere Trin ogsaa kan læse adskilligt af større Værdi, saa er Beskæftigelsen med en lettere Litteratur i Originalsproget en Form for direkte Berøring med fremmede Nationaliteter, som vanskeligt kan erstattes. Fralægger man selve denne Berøring al Betydning, er Forholdet naturligvis et andet.

g. Men det almindelige Skriftsprog har endvidere Rødder, der strækker sig ind i det videnskabelig-tekniske Sprog og i det poetisk-litterære. For at tilegne sig Betydningen af det Sprogstof, der hentes herfra, er det — ligesom for Talesprogets Vedkommende — bedst at gaa til selve Kilderne, hvilket jo i dette Tilfælde ikke er saa vanskeligt. Poesien og Skønlitteraturen udnyttes da i Reglen ogsaa i rigeligt Maal. Men det er ikke uden Betydning at gøre opmærksom

paa, at ogsaa de forskellige videnskabelige og tekniske Fag fortjener at drages ind under Sprogstudiet, ialtfald i et lignende Omfang som det, hvori den Indfødte, der har modtaget en højere Almendannelse, er bekendt med dem. For Skoleundervisningen kan der dog her næppe gøres synderligt, idet Tiden ikke vil tillade, at der ofres saa meget paa Specialfag, at et virkeligt Udbytte kan opnaas, udover hvad Skriftsproget i Fortællingens Form umiddelbart giver. Maaske kunde man dog have nogen Fordel af som Taleøvelse at gennemgaa enkelte historiske og geografiske Æmner, som havde særlig Interesse i Forbindelse med den paagældende Sprogundervisning. Nogen Øvelse i Regning anvendes jo ofte paa Begyndertrinnet, og paa samme Maade kunde man maaske paa mere fremskredne Trin have Nytte af at gennemgaa et eller andet lettere fysisk Problem. Men for det udvidede Sprogstudium maa vi tillægge Beskæftigelsen med specielle Fag en ikke ringe Betydning til at trænge dybere ind i Ordforstaaelsen. Man betænke blandt andet, hvilken Betydning det til den religiøse Opdragelse og Undervisning knyttede Ordforraad har haft for Sproget, idet til Tider store Krese af Befolkningen først og næsten udelukkende har været paavirkede litterært gennem Bibel, Postiller, Prædiken, Katekismus og Salmebog. At kende Bibelens Sprog og Sproget i de almindeligste religiøse Undervisnings- og Opbyggelsesskrifter er derfor en Forudsætning blandt andre for den fuldkomne Sprogbeherskelse.

Et Undervisningsmiddel, der med god Grund i Almindelighed udnyttes af sprogstuderende i stort Omfang, er Avislæsning. Ikke blot finder man i Aviserne Meddelelser fra alle mulige praktiske Livsomraader, men større Blade meddeler ogsaa regelmæssigt populære Oversigter over Videnskabens Fremskridt paa forskellige Omraader, som i det mindste sprogligt kan give Udbytte. Det store Omraade, Sporten indtager i Nutidens Aviser, bør man heller ikke glide henover, end ikke for saadanne Grenes Vedkommende, man intet Kendskab har til og ingen Interesse nærer for. Thi ogsaa herfra beriges efterhaanden mere og mere det almin-

lelige Sprog, og man kan dog saaledes ofte ogsaa uden Sag-
kundskab erhverve sig en bedre Forstaaelse af de sig herfra
ikrivende Udtryk. Ogsaa den indfødtes Sprogbeherskelse
ıviler i Nutiden i stort Omfang paa Læsning, ikke mindst
ıf Aviser, og paa saadanne Punkter, hvor dette Moment gør
ig stærkt gældende, kan den kunstige Sprogtilegnelses Re-
ıultater, naar Kilderne udnyttes grundigt, meget vel naa
:n lignende Højde som den naturlige. Med Henblik paa
Læsningens Betydning ogsaa for den indfødte maa man
ıdvare imod at overvurdere eller misforstaa Betydningen
ıf Ophold i Udlandet. Da et længere Ophold dog for de
leste er en sjælden og kostbar Ting, bør den, der vil rejse
ıd, itide være betænkt paa at medbringe alt, hvad der lige-
saagodt eller bedre kan erhverves hjemme, for at kunne kon-
:entrere sig, om det, som kun i det fremmede Land kan op-
ıaas, Indlevelsen i det jævne Talesprog. —

h. Hvad vi i det foregaaende har udviklet med Hensyn
il Ordbetydningen er da i Hovedsagen følgende. Ordene har
dels Betydninger, hvis Grænser lader sig bestemme, dels et
Stemningsindhold, der vanskeligere lader sig fastslaa, men
dog er medbestemmende for Brugen og bevirker, at der in-
gen virkelige Synonymer gives, og at det enkelte Ords Be-
tydning heller ikke nøjagtigt kan bestemmes ved Oversættelse.
En absolut Betydning faar Ordet først ved i hvert enkelt
Tilfælde at bestemmes gennem en Sætnings reale Indhold,
saaledes som dette danner sig i Bevidstheden under Indfly-
delse af Sætningens samtlige Bestanddele. Ordets Betydning
kan derfor ikke opfattes paa éngang hverken gennem Om-
skrivning eller Oversættelse, men kun gennem en Række
Sætninger, i hvilke dets Betydningsmuligheder udtømmes.
Fastslaaelsen af saadanne Sætningers reale Indhold sker bedst
gennem Oversættelse. — Ved Siden af Ordenes Betydning
i snævrere Forstand — den Sum af Associationer, som er
knyttet til dem — maa man tage Hensyn til den større eller
mindre Grad af Umiddelbarhed, hvormed disse Associationer
gør sig gældende, og den Styrke, hvormed de som Følge heraf

er bestemmende for Sætningens reale Indhold. Dette Forhold (Ordenes Perspektiv) fremgaar ikke med tilstrækkelig Tydelighed af Skriftsproget, til hvis Studium den kunstigere Sprogtilegnelse i saa høj Grad er henvist. Følgerne heraf maa modarbejdes, navnlig paa Begyndertrinnet, ved at begunstige Talesprogets Anvendelse og benytte et dertil svarende konkret Stof. Men da det almindelige Skriftsprog ogsaa har Kilder af videnskabelig-teknisk og poetisk-litterær Art, bør ogsaa disse navnlig paa Sprogstudiets fremskredne Trin være Genstand for Studium. —

3. *a.* Vi har foreløbigt set bort fra den Omstændighed, at selve det, Sprogets Ord skal betegne, *det reale Betydningsgrundlag*, ikke er ganske det samme for de forskellige Sprog. Man maa imidlertid ikke overse, at dette Moment er i høj Grad relativt. Betingelsen for et Sprogs Eksistens overhovedet er en Kres af Fællesbegreber, der hvert for sig kun er en Abstraktion fra mere komplicerede hos de forskellige Individer overensstemmende Bevidsthedstilstande, som foreligger eller kan komme til at foreligge. Hvor det fælles i disse Tilstande hører op, hører ogsaa Sprogets Betydning som Meddelelsesmiddel op. Derfor har vi tidligere (pg. 164 ff.) advaret imod at lægge for megen Vægt paa den Uoverensstemmelse i de reale Forhold, som nødvendigt finder Sted ogsaa mellem Krese og Individer indenfor samme Folk og lægge denne Uoverensstemmelse ind i Sprogets Væsen, hvorved dettes Begreb ganske ophæves. Sproget bestaar overhovedet kun i samme Omfang, som det er muligt at meddele sig derigennem. Denne Mulighed forøges, jo større Begrebsoverensstemmelsen er. Sødskende vil i Almindelighed gøre sig indbyrdes lettere forstaalige end fremmede. Men der gives mange Grader af Overensstemmelse, der hver for sig kan danne Grundlaget for en betydningsfuld sproglig Forstaaelse. Og den højeste Overensstemmelse i Begreber kan hverken for den naturlige eller kunstige Sprogtilegnelse danne Udgangspunktet, da den først opstaar ved selve Sprogets Hjælp og iøvrigt har visse naturligt givne Grænser.

b. Naar derfor Eggert paa det tidligere anførte Sted*) i Tilslutning til sine Betragtninger over Forskelle i nationale og individuelle Tænkesædvaner og disse Forskelles Betydning for Sproget, kommer til det Resultat, at vi for rigtigt at forstaa og anvende et fremmed Sprogs Udtryk maa lære at „tænke i det fremmede Sprog", saa maa man dog erindre, at dette, saaledes som Eggert opfatter det, i Grunden vil sige *at tilegne sig en fremmed Nationalitet*, hvilket er en Umulighed, ialtfald uden en fuldkommen praktisk Opgaaen i et fremmed Folks Liv. Men dette er heller ikke nødvendigt for at have Fordel af et fremmed Sprog, selv om man ser bort fra den umiddelbare Nytte af at kunne gøre sig forstaaelig om rent praktiske Ting. Ja selve Interessen og det aandelige Udbytte ved Studiet af fremmede Sprog beror netop i høj Grad derpaa, at vi kommer i Berøring med en Nationalitet der virker fremmed og netop derfor befrugtende paa os. Det er klart, at man for at tumle med et fremmed Sprog til Fuldkommenhed**), maa benytte det ud fra den Aand, til Udtryk for hvilken det er skabt. Men i Virkeligheden foretager man herved en Maskering, som vi selv ikke kan undgaa at føle, men som paa den anden Side har den Tillokkelse, som enhver Maskering har for de fleste Mennesker. Jean de Francens Glæde over at benytte det franske Sprog beror naturligvis ikke blot paa at kunne optræde som den vidtberejste, europæisk dannede Mand. Men idet han taler Sproget, føler han sig umiddelbart som den fine belevne Franskmand. Man fornemmer maaske denne Maskering tydeligst, naar man forsøger at udtrykke sig skriftligt i forskellige Sprog. Den tørre Danske, der ikke tør hengive sig i Følelsen og altid er paa sin Post mod det latterlige, bliver dog sentimental og inderlig paa tysk, spirituel og diplomatisk høflig paa Fransk, naiv ligefrem paa engelsk. Fornemmelsen heraf knytter sig sikkert ikke blot til en forudfattet Mening om disse Nationers Ejendommeligheder, men beror paa de Udtryk, der umiddelbart falder den skrivende i Pennen som svarende til

*) Se ovenf. pg. 164 ff.

**) Hvis man betragter det at kunne forveksles med en Udlænding som Kriterium herfor.

Situationen. Og undertiden synes det, som om det nationale Særpræg i den fremmedes Stil træder saa stærkt frem — netop fordi den skrivende ikke kan slippe Bevidstheden om Modsætningen —, at det nærmer sig Parodiens Karakter. I dybeste Forstand bliver der altid et parodierende Element tilbage i Brugen af et fremmed Sprog, i det mindste for Brugeren selv.

c. Men Bestræbelsen for at tilegne sig fremmed Aand og Tankegang har ialtfald ikke synderlig Betydning som *Udgangspunkt* for Sprogundervisningen, men maa ske Fyldest under dennes Fremadskriden og først og fremmest gennem selve denne Fremadskriden. Til den Kres af fremmede nationale Begreber, den lærende først og fremmest maa tilegne sig, maa iøvrigt allerede regnes selve den indre Sprogform, hvis Betydning som Udtryk for Aandslivet i Almindelighed dog ikke maa overvurderes*). De sproglige Anskuelsesformer forholder sig til Forstaaelsen af det nationale Aandsindhold dog væsentligt kun som Midler. Men ligesom Eleven ved Tilegnelsen af dette Omraade kan og maa bygge paa sine nationale Tænkevaner, saaledes vil disse for de moderne Sprogs Vedkommende ogsaa i Hovedsagen være tilstrækkelige som Holdepunkter for at trænge ind i det fremmede reale Betydningsgrundlag i egentlig Forstand. Begynde med at opbygge en hel fremmed Begrebsverden i Elevens Bevidsthed som Grundlag for Sprogtilegnelsen kan der jo overhovedet ikke være Tale om. Derimod vil det ganske vist ved de klassiske Sprog og fjernere staaende Folks Sprog være nødvendigt, at den egentlige sproglige Undervisning ledsages af Undervisningen i Realia og støttes paa historiske og geografiske Kundskaber og af Fremstillingen af den aandelige Baggrund, paa hvilken det benyttede Sprogstof skal opfattes. Dette Synspunkt har jo efterhaanden virkeligt trængt sig stærkt i Forgrunden og har til dels ogsaa gjort sig gældende for de moderne Sprog, hvor Overensstemmelsen mellem de hos de forskellige Folk tilgrund-

*) Smlgn. pg. 170 d.

liggende Begreber dog er saa overordentligt meget større. Der er snarest Grund til at advare mod at tillægge dette Moment en overdreven eller urigtig Betydning. Thi enhver Undervisning i Realia kan dog kun give ydre Omrids af Begreber. Den virkelige Tilegnelse af for os fremmede Begreber kan kun ske ved en vis Indlevelse i de Forhold, paa Grundlag af hvilke Begrebet har dannet sig. Og her maa man da ikke glemme, at selve Sproget dels i og for sig og dels ved sit Indhold er den mest umiddelbare sammenhængende Livsytring, vi i Reglen kan komme i Berøring med i Forholdet til en fremmed Nationalitet, og undertiden den eneste. Og i det vi paa Grundlag af vore egne nationale Begreber og, hvad der udefra er meddelt som nødvendige Holdepunkter, trænger ind i det fremmede Sprog og bliver fortrolige med den Maade, hvorpaa Ordene dér indbyrdes bestemmer hverandre, saa stifter vi derigennem efterhaanden Bekendtskab med den fremmede Nationalitets Begrebsdannelse, Tænkemaade og Aand. *Det væsentligste og vigtigste Realstium er derfor selve Sprogstudiet*, det, som naar vi vil lære en Nation at kende, danner det levende Baand, der forbinder alle materielt fremtrædende Enkeltheder til en Enhed. Naar man omtaler den nationale Enhed, som et Produkt af Individernes fælles historiske Oprindelse, fælles Naturforhold, fælles Kulturudvikling, saa maa man erindre, at de Indvirkninger, der her er Tale om, jo ingenlunde virkeligt har haft direkte Indflydelse paa alle de til en given Tid eksisterende Individer, men for en stor Del kun paavirker disse indirekte gennem det fælles Sprog, der paatvinger Individerne Opfattelser og Stemninger, inden de formaar at gøre sig Rede for Oprindelsen dertil. Herpaa kunde vel egentligt alle Sprogets Ord tjene til Eksempel, men for at tage et ganske simpelt og iøjnefaldende kan man tænke paa de Begreber, man danner sig om de bekendte Dyrearters aandelige Væsen. Om Ræven virkeligt er listigere end Katten, Gaasen dummere end Ørnen, Løven mindre grusom end Tigeren, er højst tvivlsomt. Men den Maade, disse Navne forekommer paa i sproglige Forbindelser, er tilstrækkelig til at begrunde visse gængse

Forestillinger. Om adskillige Dyr forekommer der nu tillige Fortællinger, hvori der tillægges dem bestemte Egenskaber. Men Kendskabet til disse er i og for sig ikke nødvendigt; thi Navnenes Anvendelse i Sammensætninger og gængse Sammenligninger er allerede tilstrækkelige til at fremkalde bestemte Opfattelser af de paagældende Dyrs Natur. Løvemod, Ørneblik, en rigtig Gaas, en rigtig Ræv, Faarehoved, Æsel (brugt som Skældsord) etc. er Anvendelser af Dyrenavnene der blot ved Tilegnelsen uden nogensomhelst Erfaring bliver medbestemmende for Dyrenes Begreb.

Det væsentlige i den fremmede Begrebsdannelse kan altsaa tilegnes rent sprogligt. Tager man f. Eks. Ordet „Soldat" i Dansk og Fransk saa er de tilgrundliggende Realbegreber sikkert noget forskellige for de to Sprog, selvom Definitionerne er éns. Det Billede, der frembyder sig for Tanken ved dette Ord, er et andet i Fransk end i Dansk. Nu kan man vel for at forklare dette sige, at vi kender saa meget til fransk Krigshistorie og vel ogsaa har set saa mange Billeder af franske Soldater, at dette kunde begrunde det nævnte Forhold. Dette er imidlertid næppe nødvendigt; blot igennem de Adjektiver og Verber hvormed Ordet hyppigt bestemmes, og som vi muligvis de enkelte Gange ikke fæster os synderligt ved, den Retning mod Patos eller Humor, de Sætningsforbindelser har haft, hvori Ordet navnligt har gjort Indtryk paa os, skaber efterhaanden en Realforestilling, der ikke kan erhverves bedre uden maaske gennem den rent umiddelbare Oplevelse. Eksemplet „Soldat" er grebet rent tilfældigt ud af en fransk Bog, hvor Øjet falder paa følgende Passus*): (Den talende hører under Paris Beleiring 1871 et Klaver spille.): „Et si vous saviez comme il me paraissait triste alors, ce refrain d'Offenbach! Je l'avais entendu chanter, justement, au thèâtre de Mourmelon, devant nos pauvres soldats, si crânes et si joyeux autrefois! Ah, les venger, eux aussi, les venger sous la casaque du mousquetaire!" De tre Adjektiver hvormed Soldaterne her karakteriseres eller nøjagtigere: som under

*) Jules Claretie: Brichanteau, comédien. La Lecture illustrée Février 1897 pg. 280.

de givne Forudsætninger udspringer af det franske Begreb Soldat, er aabenbart ganske uanvendelige paa den danske Jens. Paa den ene Side er denne ikke engang under sin største Modgang en naturlig Genstand for den Nuance af Medlidenhed, som ligger i Ordet „pauvre". Vi har nu éngang med Rette eller Urette den Forestilling, at vore Soldater ikke lader sig moralsk reducere til det Punkt, at Betegnelsen „nos pauvres soldats" vilde være nærliggende *). Men ligesaa upassende vilde de følgende Betegnelser „crâne" og „joyeux" være om den danske Sejghed og Gemytlighed. Det er endvidere værd at lægge Mærke til, i hvilket Gloseselskab Ordet Soldat iøvrigt her befinder sig: refrain d'Offenbach, theâtre, Ah!, venger! Musik, Theater, Hævn og det i fuld Uniform — „sous la casaque du mousquetaire".

d. At der nu ved Iagttagelsen af de tusinde Træk, som Sammenspillet mellem Ord og Mening frembyder, ogsaa uden Anvendelsen af bevidst Analyse for hvert enkelt Ord danner sig en Forestilling om det reale Grundlag, der ligger bag ved Ordet, er utvivlsomt. Men man kunde dog spørge om, hvorvidt et saadant Grundlag nu ogsaa er paalideligt, om vi ikke ad denne Vej netop ogsaa mangengang tilegner os urigtige Begreber om fremmede Nationaliteter. Overfor dette Spørgsmaal maa man for det første indrømme, at den Dybde, hvori man trænger ned i det reale Grundlag af Begreber, naturligvis i det hele og store er afhængig af selve Sprogdygtigheden, af Omfanget af den Sprogmasse, man har iagttaget og tilegnet sig. Ganske absolut kan Massen af det iagttagne og tilegnede ikke være afgørende; thi Sprogdygtigheden beror ikke alene paa den akustisk-motoriske Hukommelse, men ogsaa paa den Fantasi og den Skarpsindighed, hvormed det iagttagne og tilegnede opfattes. Men i al Almindelighed kan man sige, at en overfladisk Sprogtilegnelse kun fremkalder en ringe Fordybelse i det reale Grundlag. Og derfor be-

*) Paa Camphausens Maleri i Berlins Nationalgalleri: „Düppel nach dem Sturm" er de danske Soldaters Holdning karakteriseret som rolig Hengivelse eller sammenbidt Trods.

røver man Sprogundervisningen en væsentlig Del af sin dannende Betydning, naar man vil reducere den til et Bekendtskab med Sprogene, der i Nødsfald kan tjene til at gøre en Bogs Hovedindhold forstaaeligt. Thi den egentlig dannende Kraft ved Sprogstudiet — og her kan man vanskeligt skille Form og Indhold fra hverandre — ligger dog (ligesom den dannende Betydning af Omgang med en udvidet Kres af Mennesker) deri, at den enkelte lærer, at hans eget Jeg — det nationale som det individuelle — kun er en tilfældig Ytringsform af det aandelige og materielle Liv ved Siden af mangfoldige andre, der efter Omstændighederne kan tjene til Opmuntring eller til Skræk og Advarsel, men dog altid til at føre Individet udover sin egen snævre Begrænsning. Og her gælder det da om, at Bekendtskabet med det fremmede ikke er altfor let gjort.

En anden Vanskelighed har vi allerede berørt ovenfor. Det reale Begrebsindhold, hvorpaa det fremmede Sprog hviler, er og bliver for os et fremmed, selv om vi gaar til Værks med al Grundighed. Vi ser det som Modsætning til vort eget, og derved fremhæves gennem Kontrastvirkningen de afvigende Punkter paa Overensstemmelsernes Bekostning. Det optiske Bedrag, som herved opstaar, kan vise sig i overdreven Begejstring for det fremmede eller urimelig Kritik. Naar en Skribent efter nogle Maaneders Ophold skriver en Bog om Amerika, vil hans Domme nødvendigvis i høj Grad blive litterært bestemte og ifølge Opfattelsens Natur skæve. Men dette Forhold, — at det iagttagne influeres paa en bestemt Maade ved Kontrastvirkningens Art —, gælder for alle Iagttagelsens Omraader; og ad hvilke Veje og paa hvilke Omraader vi end kommer i Berøring med en fremmed Nationalitet, vil der heri ligge en Kilde til Fejltagelser, der næppe er størst for Sprogets Vedkommende. Thi her finder vi dog den nationale Aand lagt aaben for os i den bredeste Sammenhæng og i de fineste Afskygninger,

e. Spørgsmaalet om Undervisningen i Realia har som sagt i de senere Aar gjort sig gældende ogsaa for de mo-

derne Sprogs Vedkommende. Hertil er der aabenbart to Grunde. Dels gaar man ud fra selve Sprogundervisningens Krav, Tilegnelsen af det fremmede reale Betydningsgrundlag; men dels ønsker man ogsaa at benytte Sprogundervisningen til Basis for en selvstændig Kulturundervisning, idet man næppe er tilstrækkeligt klar over Sprogstudiets umiddelbare Betydning i denne Henseende. Saaledes lyder den første „Leitsatz des Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer": „Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte der Litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt." Hertil maa man nu efter det ovenfor udviklede bemærke, at hvad der virkeligt med Rette kan kaldes „ein Volksbild" dog netop i første Linje naas, saavidt det kan naas, gennem den sproglige Uddannelse, saa at man ikke her kan tale om et „Nebeneinander", selv om man kan fremme Resultatet gennem et fornuftigt Valg af Læsestof. Men iøvrigt er det ganske naturligt, at den, der stifter Bekendtskab med en fremmed Nations aandelige Ejendommeligheder, føler Trang til at se dette ytre sig i positive Livsforhold og Handlinger og tilsidst ønsker at stifte Bekendtskab med det rent materielle Grundlag, saaledes som det kun kan opnaas ved direkte Øjesyn. Et Eksempel instar omnium paa denne Drift fra Kærligheden til Sprogets blotte Klang gennem Aandslivet til Studiet af dettes materielle Ytringsformer frembyder den berømte Heinrich Schliemann i sin Udvikling fra Sprogelsker til praktisk Arkæolog, hos hvem det saa tydeligt ses, hvorledes det i gennem Sprogstudiet vundne Billede af det oldgræske Folk søger Bekræftelse i det haandgribelige.

Idet man nu ønsker at forme Sprogundervisningen som Kulturundervisning, men samtidigt overser det egentlige Forhold mellem Sprog og Kultur, kommer man imidlertid let til at betragte selve Sprogtilegnelsen som et underordnet praktisk Middel og denne Side af Opgaven som noget mindre fint end den direkte Undervisning i Kultur. Der gør sig her et

lignende Moment gældende, som naar man holder paa den teoretiske Grammatikundervisning ud fra det Synspunkt, at den giver Undervisningen en højere Karakter. Og selv om man derfor mener at kunne naa Sprogundervisningens Maal i for sig uden Undervisning i Kultur, saa er dette Maal dog ikke højt nok. En ganske klar og utvetydig Udtalelse af denne Tankegang kan vi ganske vist ikke anføre paa Grund af den Ubestemthed, hvormed de herved i Betragtning kommende Begreber behandles. Men vi har dog Indtrykket af, at denne Tankegang eksisterer. Vi har saaledes tidligere anført et Sted af W. Rattke*), der synes at vidne om ringe Forstaaelse af Sprogundervisningens umiddelbart dannende Betydning. Sammesteds siges endvidere, hvor Talen er om den tyske „Mittelschule": „Die Erzielung einer gewissen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache wird nicht viel Zeit für die Einführung in die nationale Eigenthümlichkeit des fremden Volkes übrig lassen". Men derved er intet at gøre; thi: „es ist vollauf berechtigt, dass diese technische Seite, die auf den praktischen Gebrauch der Sprache hinzielt, nicht etwa zugunsten höherer Ziele vernachlässigt wird." Her synes ganske vist at være skelnet tydeligt mellem det rent sproglige og det kulturelle Udbytte af Undervisningen. Men paa næste Side, hvor Forfatteren vender sig mod den Frygt, at Anvendelsen af den direkte Methode skulde skade den „formale" Dannelsesværdi af Sproget, hedder det: „Diese Auffassung beruht zum Teil auf einer Geringschätzung der technischen Seite des Sprachunterrichts. Sonderbarerweise halten manche die Fähigkeit, sich der fremden Sprache mündlich und schriftlich mit einiger Gewandtheit zu bedienen, für eine recht minderwertige Leistung, die einer höheren Schule nicht würdig sei." Sprogundervisningens Indflydelse paa Dannelsen udstrækkes derefter til at gælde baade det æstetiske og logiske Omraade og Viljen**). Men denne Indflydelse er endda kun en Bivirkning ved Siden

*) Der neusprachliche Unterricht pg. 9. Se ovenfor pg. 157.

**) s. St. pg. 3.

af den Kulturværdi Sproget rummer, der atter (pg. 1.)*) skildres ganske i Overensstemmelse med, hvad vi derom ovenfor har fremsat, ved et Citat efter Waitz: „Aus einer fremden Sprache kommen uns lauter eigenthümlich gebildete, anders gegeneinander abgegrenzte und auf einander bezogene Begriffe entgegen als aus der uns eigenen; sie nötigt uns, aus unserer Auffassung der sittlichen æsthetischen, religiösen und politischen Dingen zeitweise herauszugehen, uns eine mehr oder weniger durchgreifende Modifikation unserer Begriffe, Gefühle und Urteile gefallen zu lassen, unsere Natur- und Lebensansicht umzubilden." Synderligt klar er Rattkes Tankegang saaledes ikke, men har dog en vis Interesse som Vidnesbyrd om en Kamp mellem to forskellige Opfattelser, hvoraf den ene gør Sproget selv til Bærer af Kulturværdier, medens den anden søger de højere Formaal udenfor Sprogundervisningen som saadan. —

Iøvrigt har vel ogsaa Nutidens Udvikling af Samfærdslen og det voksende Blik for Betydningen af direkte at modtage *praktiske* Impulser fra Udlandet bidraget til, at det anses som en naturlig Biopgave for Sprogundervisningen at bibringe Eleverne positive Kundskaber om de paagældende Nationer og Lande af historisk, kulturhistorisk, geografisk-etnologisk og naturvidenskabeligt Indhold. Naar Rattke**) med Hensyn til Læsebøgernes Udvikling i denne Retning skriver: „Die Herausgeber von Schullesestoffen bemühen sich, solche Stoffe aufzufinden, die über gegenwärtige Verhältnisse in recht konkreter Weise belehren und dabei auch *den Genuss angenehmer Unterhaltung bieten****)" saa kan man dog ikke undlade at bemærke, at det sidste er lettere sagt end gjort, og at Stof af den omtalte Art meget let kan blive skadeligt for Sprogundervisningen, fordi det ikke formaar at fængsle Elevernes Interesse og yde dem et naturligt Grundlag for de sproglige Øvelser. Udgiverne af saadanne Læsebøger, der selv har en paa andre Maader erhvervet Indsigt paa de paa-

*) pg. 1.

**) Der neusprachliche Unterr. pg. 71.

***) Fremhævet af os.

gældende Omraader og af Selvsyn er fortrolige med meget af det, der skildres, og derhos besidder den sproglige Kundskab, Eleverne først skal tilegne sig noget af, kan let komme til at forveksle deres egen Interesse for Tingene med den, der naturligt kan ventes hos Elever. Det er bekendt, at selv et Landkort kan blive en overordentligt interessant Genstand for Betragtning, saasnart man selv har været i den paagældende Egn; men man skal vel vogte sig for at udbrede et saadant Kort for den, der ikke selv har været paa Egnen, hvis man da ikke ønsker at kede Vedkommende paa en raffineret Maade. Og anderledes gaar det mangengang ikke med fuldstændige Beskrivelser af ubekendte Steder og Forhold.

Men under alle Omstændigheder maa man med Hensyn til Undervisning i Realia erindre, at det kun drejer sig om en Biopgave, der i og for sig kunde løses uden det fremmede Sprog, og hverken i synderlig Grad er en Forudsætning for selve Sprogundervisningen eller altid behøver at være direkte fremmende for denne. Ikke heller kan man tillægge denne Side af Undervisningen en højere og fornemmere Karakter end den virkelige Sprogundervisning. Det falder iøvrigt udenfor nærværende Arbejdes Plan nærmere at undersøge Realundervisningens Form og Indhold. Dens vigtigste Stof bør være Ting, som for den paagældende fremmede Nations Bevidsthed staar som væsentlige, og hvis Kendskab er en fremtrædende Faktor i dens Medlemmers almene Dannelse. Advares bør der mod et Kommenteringsystem, som forklarer Ting, hvis Forklaring ingen virkelig Interesse har i den givne Sammenhæng, og som ogsaa for dannede Medlemmer af selve den paagældende Nation naturligt henstaar i en vis Ubestestemhed. Opgaven ved Kundskabsmeddelelser af den omhandlede Art er at finde Centralpunkter, om hvilke det meddelte naturligt grupperer sig saaledes, at det gennem Fantasi og Følelse danner en Enhed, der kan hævde sig i Erindringen med noget af den Styrke, som det selvoplevede besidder. For Aandslivets og Litteraturhistoriens Vedkommende findes Tilknytningspunkter lettest, idet selve de benyttede Skrifter kan vælges ud fra

tilsvarende Synspunkter. For andre Forholds Vedkommende er Sagen vanskeligere. Ligefremme Beskrivelser eller skematiske Oversigter kan man næppe vente sig meget af. —

f. Men Hensyn til den Særbestemthed af Begreber, som findes hos de forskellige Nationaliteter, og hvis Erkendelse er Sprogstudiets vigtigste Maal, er der endnu en Bemærkning at tilføje. Udenfor de alleralmindeligste Forholdsbetegnelser, vil der næppe findes mange Ord i Sprogene, hvor nationale Ejendommeligheder ikke gør sig gældende med Hensyn til det tilsvarende reale Forestillingsindhold. Dette Forestillingsindhold opbygger ikke blot Udlændingen, men ogsaa for en stor Del de indfødte ved selve Ordenes Hjælp, idet disse blive et praktisk samlende Midtpunkt for de Egenskaber, der konstituere de herskende Enkeltforestillinger, navnligt naturligvis, naar disse er af mere abstrakt Natur. Men Begrebsdannelsen beror dog ikke derfor paa Ordet, men paa de paagældende Bevidsthedselementers Forbindelse, saaledes som den i Kraft af disses egen Natur kommer til at forme sig. Naar vi i ét Sprog har én Betegnelse for Ting, der i et andet Sprog efter Omstændighederne maa betegnes paa to eller flere Maader. f. Eks. i Dansk „Træ" svarende til Tysk „Baum" og „Holz", kan man naturligvis ikke deraf slutte, at det sidste Sprog altsaa har flere Begreber, hvor det første kun har ét. Den mellem „Baum" og „Holz" bestaaende Begrebsforskel er ligesaa udpræget for Danske som for Tyske. Derimod faar man i Dansk naturligvis særlige sproglige Associationsforhold ved Anvendelsen af det samme Ord for begge Begreber, hvilket nok kan have Indflydelse paa Ordets Brug f. Eks. i Poesi, men dog ikke udspringer af en ejendommelig Begrebsdannelse. Hvis man overser dette, vil man komme til en urigtig og overdreven Opfattelse af Modsætningen mellem nationale Tænkesædvaner. Saaledes omtaler O. Ganzmann under Spørgsmaalet om „dem grundlegenden sachlichen Vorstellungsmaterial der fremden Sprache"*). Uoverensstemmelsen mellem

*) O. Ganzmann: Über Sprach- und Sachvorstellungen pg. 64.

det tyske „Kopf" og det franske „tête" og paapeger, at tête bruges i adskillige Forbindelser saasom tête d'un arbre, tête d'une armée, tête d'un cortège, tenir tête, hvor „Kopf" ikke vilde kunne anvendes paa tilsvarende Maade, og drager deraf følgende Slutning: „Der Wert beider Wörter, d. h. die ihnen entsprechenden Sachvorstellungen sind also nicht ganz die gleichen". Her er aabenbart to forskellige Forhold blandede sammen: Spørgsmaalet om i Hovedsagen overensstemmende Begrebers Betegnelse ved Ord, der ikke har en overensstemmende Hovedbetydning, og Spørgsmaalet om selve de Nuancer i Begreberne, der viser sig ved Sammenligning mellem de to Sprog. Naar man ser bort fra Sprogenes historiske Udvikling og holder sig til det umiddelbart levende Sprog, saaledes som det tilegnes af Individet ved simpel Efterligning, maa det betragtes som en ganske tilfældig Omstændighed, at det Ord, der først og fremmest betegner Hovedet af Mennesker eller Dyr, netop har de anførte Anvendelser i Fransk og ikke i Tysk. Det er muligt, at Franskmandens almindelige Forestilling om Toppen af et Træ eller Spidsen af en Armé kan være noget forskellig fra en Tyskers, men dette har intet at gøre med Ordet „tête". Thi Franskmanden anvender jo slet ikke dette Ord om Træet eller Arméen, fordi der ved disse foresvæver ham noget, der særligt svarer til hans Begreb om et Hoved, men fordi han har hørt denne Betegnelse anvende af de Mennesker, af hvem han har lært sit Sprog. Paa denne Maade kan altsaa Forskellen mellem tysk og fransk Begrebsdannelse ikke paavises. For at iagttage denne i det givne Tilfælde maa man sammenligne de Forestillinger, der knytter sig til „Kopf" og til „tête", naar de bruges for at betegne en og samme reelle Ting. Og her vil det da ganske vist sikkert vise sig, at Forestillingen om Menneskehovedet — d. v. s. den Tendens til en Forestilling, som Ordene fremkalder, det Billede, der mere eller mindre tydeligt søger at arbejde sig frem i Bevidstheden, er anderledes ved „Kopf" end ved „tête".

Den Forskel i Ordenes Brug, som Ganzmann peger paa, hører hjemme paa det rent sproglige Omraade, den indre

Sprogform. Ligesaalidt som det har noget at gøre med det reale Begrebsgrundlag, om et Sætningsled i det ene Sprog opfattes som Hensynsbetegnelse, i et andet som Objekt, ligesaalidt er dette Tilfældet med Ordenes Fordeling som Betegnelse for Begreberne. Derimod bidrager denne Fordelings Art naturligvis til at bestemme Sprogets Kolorit og Udtrykkets Stil, dels direkte gennem Ordenes Sideassociationer og indirekte ved Tilbagevirkningen paa Fantasien hos den talende selv, hvorved en Sætnings sproglige Form kan blive bestemmende for Indholdet af de følgende. —

III. SPROGETS FORHOLD TIL SJÆLELIVETS HELHED

A. Ordets Forhold til Bevidsthedens øvrige Forestillingsindhold.

1. Vi har i det foregaaende paa en mere abstrakt Maade betragtet de sproglige Fænomener i og for sig for at bestemme Hovedtrækkene af deres Væsen som Stof for Undervisning og Øvelse. Men navnligt fra et pædagogisk Synspunkt er det vigtigt at betragte Sprogets Forbindelse med Bevidsthedslivets øvrige Sider, der i deres Sammenspil danner den individuelle Personlighed, til hvilken Undervisningen henvender sig. Der vil være adskillige pædagogiske Spørgsmaal, der først rejser sig eller finder deres Besvarelse ved en Overvejelse af Sprogets Betydning indenfor Livshelheden, og som ikke direkte udspringer af Sprogets særlige Natur eller ialtfald lettere behandles udfra mere almindelige Synspunkter.

Imidlertid kan det være vanskeligt her at drage en skarp Grænse, og dette er heller ikke forsøgt i nærværende Arbejde. Der er i de foregaaende Afsnit, hvor det var praktisk nærliggende, omtalt eller berørt Spørgsmaal (f. Eks. Følelsernes Indflydelse paa Sætningsdannelsen), der strengt taget snarere kunde synes at høre hjemme i denne Afdeling. Saadanne Ting vil naturligvis ikke her blive vidtløftigt gentagne. Paa den anden Side kunde man maaske mene, at de nærmest følgende Betragtninger over Ordets Tilknytning til Betydningen rettest burde være fremsatte i Forbindelse med Spørgsmaalet om Ordenhedens Dannelse. Imidlertid beror det, som derom kan siges, paa Betingelser, der ikke udenvidere kan forudsættes at være tilstede i enhver Bevidsthed, og som der derfor heller ikke kan tillægges afgørende Be-

tydning for Sprogets Væsen i og for sig. Om Forbindelsen mellem Lyd og Betydning indtræder eller støttes paa én eller paa en anden Maade, afhænger af Bevidsthedens øvrige Indhold, individuelle Anlæg og den tilfældige historiske Udvikling og er et fra selve Sprogets Synspunkt underordnet Spørgsmaal, medens det derimod nok kan have pædagogisk Interesse at klare sig de forskellige Muligheder, den individuelle Bevidsthed kan frembyde for en hurtig og sikker Tilegnelse af Ordene.

Som ethvert Undervisningsstof henvender Sproget sig baade til Forestillingslivet, Følelsen og Viljen. Det synes os praktisk naturligt at følge denne velkendte psykologiske Inddeling, selv om dennes dybere Betydning kan omtvistes. Da det kun drejer sig om Abstraktioner af Forhold, der gør sig mer eller mindre gældende i ethvert Bevidsthedselement, maatte man for at være udtømmende i Grunden betragte, hvert enkelt Forhold, der fremdroges, fra alle tre Sider. Dette vilde dog føre til en praktisk overflødig Omstændelighed, hvormed vi ikke vil bebyrde Læseren, der selv let vil kunne underforstaa det nødvendige.

Vi spørger altsaa i de følgende Afsnit om, hvilke Forhold i selve de sproglige Forstillingers Natur der kan begunstige deres Tilknytning til det øvrige Forestillingsindhold, hvilken Betydning Følelseslivet har for den sproglige Tilegnelse, og endelig, hvorledes Viljen hertil fremmes, og ad hvilke Veje den bør ledes.

2. Ordenes Forhold til Hukommelsen frembyder ofte Præget af en mærkelig Vilkaarlighed. Et enkelt Princip gør sig ganske vist ret tydeligt gældende. Betegnelser for konkrete Begreber erindres mindre godt end Betegnelser for abstrakte Begreber. Dette kan imidlertid udledes direkte af Ordenes forskellige Brugsværdi. Den abstrakte Betegnelse kommer til Anvendelse paa langt flere Forhold end den konkrete, saaledes som naar f. Eks. et Navn paa en bestemt Person gaar over til at betegne en Klasse af Per-

soner (Kroesus ≻ Rigmand); derved indøves denne Art Ord naturligvis grundigere*). Men dette Princip er ikke istand til

*) I al Almindelighed maa man betragte Forbindelsen mellem Ord og Betydning som en Berøringsassociation, grundet paa samtidig Forekomst i Bevidstheden. Vi vil dog anføre en Betragtning, som maaske kunde bidrage til at bestemme dette Forhold nøjere, og som man kommer til ved at undersøge Forholdet mellem Sproglydenes og de øvrige Forestillingers Natur. De fleste Forestillinger er Rumsforestillinger eller dog knyttede sammen med disse. Et afgørende Moment i saadanne er atter Bevægelsesforestillinger. Opfatter man nu Sproglyden som Bevægelsesforestilling sammensmeltet med Lyd, er det rimeligt at tænke sig Forbindelsen med Betydningsindholdet i første Række som en Association af Bevægelsesforestillinger, idet det er naturligt, at disse nærmest beslægtede Elementer først og fremmest knytter sig sammen. Hvis man, for at nævne et bestemt Eksempel, vil lære det græske Ord for „vidtstrakt", εὐρύς og prøver at fastholde Begrebet „vidtstrakt", samtidigt med Nævnelsen af det græske Ord, saa vil man faa Forestillingen om eller i det mindste Fornemmelsen af at overskue en stor Flade, og denne Fornemmelse kan blive saa tydelig at man føler en Anspændelse i selve Øjnene. Hvis man nu gaar ud fra, at det er disse Øjets Bevægelsesfornemmelser, der er det afgørende Element i denne Art af Rumsfornemmelser, saa skulde det altsaa være Forbindelsen af disse med de Lydbevægelsesforestillinger, der svarer til εὐρύς, der her skulde være det egentlige Baand mellem Ord og Betydning, ikke fordi disse Bevægelser har mindste Lighed indbyrdes, men blot fordi de begge overhovedet er Bevægelsesforestillinger, medens derimod de rene Lyd- og Synsindtryk indbyrdes og overfor Talebevægelsesforestillingerne er heterogene. — Hvis denne Betragtning, som skyldes en fornyet Overvejelse af Spørgsmaalet under Bogens Trykning, kan forsvares, medfører det ganske vist Nødvendigheden af en Ændring ovenfor pg. 183, hvor det siges, at der ikke er Grund til at antage en lettere Forbindelse mellem et fremmed Ord og et Ord af Modersmaalet end mellem det fremmede Ord og selve Begrebet. En saadan Grund vilde dog foreligge deri, at de to Lydkomplekser hører til samme Art af Forestillinger. Iøvrigt er denne Ændring ikke af væsentlig Betydning for den paagældende Sammenhæng. Hovedindvendingen mod Schweitzers Opfattelse er den, at han uden Grund betragter Association gennem Lydene som en Omvej; efter den ovenfor fremsatte Opfattelse vil den tværtimod betyde en Lettelse. Derhos maa man erindre, at en Association mellem et fremmed Ord og Modersmaalets Ord praktisk dog kun kan forekomme under Indflydelse af det paagældende Begreb, der jo ikke udelukkes af Bevidstheden efter at have fremkaldt Modersmaalets Betegnelse. Dette at et bestemt Lydkompleks danner sig under Tilstedeværelsen af et bestemt Begreb, er det fundamentale Forhold, der ikke forandres for det fremmede Ords Vedkommende, enten vi nu forestiller os dets Opstaaen i Bevidstheden ved Tilknytning til en allerede given Lydbetegnelse eller til andre

at forklare de Forskelle, der kan optræde ved Ord af samme Klasse. Her maa man da spørge om, hvorvidt der i de enkelte Lydbilleder umiddelbart ligger noget, der begunstiger deres Forbindelse med visse Begreber, enten i Lydbillederne som Helhed eller i deres enkelte Dele, eller om der i Begrebernes forskellige Art ligger Forhold, som støtter Erindringen af visse Ord fremfor andre. Erkendelsen heraf maa naturligt have en vis sprogpædagogisk Betydning.

For Modersmaalets Vedkommende slutter Ordet sig saa nøje til Forestillingen, at Tanken om en vis i Lydens Beskaffenhed liggende Begrundelse af den givne Forbindelse let kan opstaa. Resultatet af de Undersøgelser, som har været anstillede med Hensyn til bestemte Lyds Forhold til bestemte Begreber, gaar imidlertid ud paa, at der kun i meget ringe Omfang kan paavises Spor af en Forbindelse, der bunder i Lydens Natur. Wundt anfører i denne Henseende foruden Eksistensen af en Del Onomatopoietica kun den Omstændighed, at Betegnelserne for henholdsvis Fader og Moder viser en vis Overensstemmelse indenfor saa mange Sprog, at Overensstemmelsen næppe kan være rent tilfældig, men synes at maatte bero paa, en særlig Tendens hos visse Lydforbindelser til at indgaa Forbindelse med de nævnte Begreber. — Sproghistorisk set maa man da foreløbigt sige, at Lydens Forbindelse med Begreber hovedsageligt har en ganske tilfældig Karakter. Selv om det nu end ved fortsatte Undersøgelser angaaende Sprogets Oprindelse muligvis kunde lykkes at finde en oprindelig Lovmæssighed i denne Henseende, vilde dette dog næppe kunne faa synderlig praktisk Betydning. Thi de Principer, man kunde paavise, vil dog gennem den historiske Udvikling være i den Grad paavirkede af mangehaande forskellige Indflydelser, at det vilde

Egenskaber ved de Forestillinger, der er knyttet til Begrebet. Det er altsaa meget muligt, at vi lettere lærer Ordet „Pferd", naar vi allerede kender Betegnelsen „Hest"; men derfor skyldes dets Optræden i Bevidstheden alligevel *Begrebet* „Hest", uden hvilket heller ikke selve dette Ord vilde komme istand, og under hvis Tilstedeværelse Lydene „Hest" er blevet supplerede med „Pferd".

være ligesaa vanskeligt at drage Nytte af dem som at naa til dem.

3. Holder man sig til Sproget saaledes, som det foreligger, er der imidlertid et andet Forhold, som man bør være opmærksom paa, da det næppe er helt uden Betydning.

Ordet er først og fremmest Bevægelse, Lydgestus, som Wundt kalder det. Ligesom andre Gestus maa disse Bevægelser, der dels kan ses, dels kommer til Bevidsthed gennem Lyden, kunne benyttes til at antyde eller illustrere en Forestilling. Det synes nu virkeligt, som om Artikulationsbevægelserne til en vis Grad bruges til at illustrere navnlig verbale Forestillinger, og det er utvivlsomt, at den Overensstemmelse, man undertiden synes umiddelbart at fornemme mellem Ord og Begreb, i adskillige Tilfælde beror paa en virkelig Lighed mellem Artikulationsbevægelserne og den tilsvarende Forestilling. Kun bør man naturligvis vogte sig for at antage, at en saadan Overensstemmelse indeholder Grunden til, at netop denne eller hin Lydforbindelse oprindeligt er blevet knyttet til Begrebet, selv om dette ikke i alle Tilfælde behøver at være udelukket, ligesom det jo ogsaa er muligt, at en saadan Overensstemmelse, naar den éngang er indtraadt, kan have nogen Indflydelse paa Ordets lydlige Skæbne eller Dannelsen af beslægtede Ord. Det, der sker ved Tilegnelsen af det færdige Sprog, er det, at Lighedsmomenter mellem Taleorganernes Bevægelser eller Stilling og de tilsvarende Forestillinger forbinder sig og forstærker hverandre. Dette er navnlig muligt, hvor Forestillingens Hovedmoment er en Bevægelse. Thi det, der kan illustreres ved Bevægelser, er særligt saadanne Ting som Fart, Tempo, Retning, Vedvaren og Afbrydelse, Kraft og Slappelse. Gennem Stilling kan visse Former illustreres. I første Tilfælde spiller Konsonanterne Hovedrollen, i sidste Vokalerne. Sammenligner man saaledes f. Eks. det tyske „reissen“ med dansk „rive“, saa er det første utvivlsomt mere illustrerende end det sidste. R, som er fælles for begge Ord, har en vis Ævne

til at symbolisere det med Sønderrivelsen forbundne Ryk (hvorved maaske ogsaa Lyden som saadan har nogen Betydning). Dertil knytter sig nu i Tysk en rent onomatopoietisk Virkning gennem s-Lyden, der savnes i dansk. Omvendt er det danske „glide" mere illustrerende for Begrebet end tysk: „gleiten". Overgangen fra g til l er allerede nogenlunde i Stand til at gengive en uafbrudt blød Bevægelse, der fortsættes i Vokalen (Luftens Udstrømning); men medens Bevægelsen i Tysk stoppes ved Lukkelyden t, fortsættes den i det danske Ord, idet Tungen roligt strækkes frem og Luften passerer frit ud uden Afbrydelse. Baade Tungens og Luftstrømmens Bevægelse er glidende. — Lighed mellem Mundstilling og Form foreligger f. Eks. i Ord som „rund" og „aaben".

At Artikulationsbevægelserne i al Almindelighed kan bruges illustrerende, viser allerede den digteriske Benyttelse af dette Forhold:

„Flavaque de viridi stillabant ilice mella*)"

siger Ovid og understreger ved Konsonanterne Fornemmelsen af Honningens klæbrige Flydenhed, idet l-Lyden har noget smadskende ved sig, der ogsaa let fremkommer ved Nydelsen af klæbrige Ting. Men Betydning for det enkelte Ord faar denne Illustreren først, hvis selve Ordets Begreb har en vis Overensstemmelse med Lydbevægelsen, som naar Ovid skildrer Slangens Bevægelser saaledes:

„*Ille volubilibus* squamosos nexibus orbes torquet**),

hvor man næppe kan tænke sig noget bedre Ord for Slangens smidige Slyngninger end „volubilibus", hvorved man har Indtrykket af, at Tungen selv bevæger sig som en Slange. Saadanne Ligheder udnyttes for de enkelte Ords Vedkommende ganske uvilkaarligt i livlig Tale og mere bevidst i Recitation og Sang.

Det er vistnok det her omtalte Forhold, Whitney har for

*) Metamorphoseon L. I v. 112.

**) ibid. III. v. 41.

Øje, naar han under Omtalen af „the imitative principle“*) for Sprogets Oprindelse ved Siden af den egentlige Onomatopoii omtaler en „figurative use of imitation, whereby rapid, slow, abrupt, repetitive motions are capable of being signified by combinations of sounds which make something such on impression on the mind through the ear as the motions in question do through the eye. And we can well conceive that, while this was the chief efficient suggestion of expression, men's minds may have been sharpened to catch and incorporate analogies which now escape our notice, because, having a plentiful provision of expressions from other sources, we no longer have our attention keenly directed to them.“ Kun maa man hertil bemærke, at det jo ikke drejer sig om nogen blot Analogi mellem Høreindtryk og Synsindtryk, men at det figurative Element ligger i selve Artikulationsbevægelsernes Overensstemmelse med de forestillede Bevægelser. Om man kan tillægge denne Overensstemmelse synderlig Betydning for Sprogets *Oprindelse*, forekommer os noget tvivlsomt, da der dog altid gør sig et stærkt subjektivt Moment gældende i illustrerende Anvendelse af Bevægelser. Og ligesaa let som det er at udfinde Lighedsmomentet, naar først Ordet har en Betydning, ligesaa vanskeligt vil det sikkert være at blive enig om en Betydning, paa Grundlag af Bevægelser, der dog kun kan illustrere visse Hovedmomenter, som i Reglen ligegodt kan indgaa i forskellige Forestillingskomplekser. —

Det er imidlertid klart, at Tilstedeværelsen af saadanne Ligheder vil kunne bidrage noget til at befæste Ordet i Forbindelse med den givne Betydning, og dette vil indtræde ganske umiddelbart, navnlig gennem en energisk Udtale og en — ogsaa for Fantasien — klar Forestilling om Ordets Betydning. Men det er naturligt, at Holdepunkter af denne Art faar større Betydning, naar de anvendes med Bevidsthed; og det vil ialtfald ikke være nogen Skade til, om Læreren gør opmærksom paa saadanne Ting, navnlig ved fjernerestaaende Sprog, hvor Glosernes Præg er helt igennem fremmed. Dette

*) The life and growth of language pg. 296.

kan desuden have den heldige Bivirkning at more Eleverne og derved fremme deres Interesse for Glosestudiet i Almindelighed. Saaledes, naar man f. Eks. viser, hvorledes det græske Verbum ἅπτομαι meget nøje passer ind i Forestillingen „gribe", idet den første Stavelse jo er et Greb med Munden ligesom det tyske „happen", der gør Indtryk af at være selve den snappende Bevægelse, omdannet til et Ord. — Hovedsagen er imidlertid dog dette, at man vænner Eleverne til at lægge Fantasi ind i den mundtlige Benyttelse af Sproget, baade i selve det reale Forestillingsindhold og de sproglige Midler, og hertil indeholder ogsaa den her berørte Omstændighed et Bidrag. —

4. *a*) En Hjælp til Befæstelsen af et nyt Sprogs Gloser yder fremdeles for den, der allerede kender ét eller flere Sprog, den Omstændighed, at Ordenes Stavelser gennem den Brug, der allerede i disse Sprog er sket med dem, er mere eller mindre fyldte med Associationstendenser. De fleste Ord bestaar af flere Enkeltlyd og i Reglen af flere Lydgrupper. De enkelte Lyd kan nu ikke udpeges som Bærere af særlige Momenter af hele det til Ordet svarende Begreb og Stavelserne heller ikke med nogen fuldkommen Bestemthed, idet Betydningen er knyttet til dem netop i den givne Forbindelse, saaledes at der i det væsentlige kun kan skelnes mellem Stammen som Bærer af Hovedbetydningen og Endelser som knyttede til dennes Modifikationer. Men alle Ordets Dele farves mer eller mindre af Grundbetydningen, saaledes at en enkelt Del kan komme til at erstatte hele Ordet som f. Eks. „Banen" istedetfor „Jernbanetoget" eller „Trikken" (norsk) i Stedet for den elektriske Sporvogn, „Pen" for „Staalpen" eller „Penneskaft med Staalpen". For Enkeltlydene kan dette imidlertid ingen Betydning faa, da de er saa faa i Forhold til den uendelige Mængde Kombinationer, de kan indgaa. For de brugelige Stavelsers Vedkommende er Antallet af Forbindelser derimod allerede indskrænket saaledes, at idetmindste de mere udprægede Former er i Stand til at medføre tydelige Betydningsassociati-

oner. Disse mere eller mindre stærkt fremtrædende Forestillinger er sikkert af ikke ringe Betydning ved den første Tilknytning af nye Ord til Bevidstheden, selv om de i sig selv er ganske heterogene i Forhold til det Begrebsindhold, der virkeligt skal knytte sig til dem. Dette gør sig maaske tydeligst gældende ved Navne, der jo er vanskelige at erindre, fordi de falder udenfor Ordenes normale Brug, og fordi der i adskillige Tilfælde ikke knytter sig et virkeligt Indhold til dem, der adskiller sig fra Indholdet af mange andre Navne uden netop ved den Farve, det faar af selve Navnet. Hvad skal man f. Eks. tænke sig ved Stednavne som Bælum, Bisserup, Endelave etc. Naar man ikke har været paa Stederne, kan man kun have en almindelig Forestilling om en landlig Egn eller Landsby, der kan passe til tusind Navne. Men ved det første vil der være en Mindelse om det brægende Faar + noget klumpet, lumrende; ved det andet erindres man om en Blanding af Køer og fordægtige Mandspersoner; ved det tredje om en Legemsdel og mærkeligt nok om et Led (vistnok, fordi man er vant til at betragte et Led som værende af Lave). Alt saadant kan jo iøvrigt være ganske individuelt bestemt. Men ialtfald bidrager denne Art Associationer til at befæste Navnet i Bevidstheden, hvorved Muligheden for en Sammensmeltning med Forestillinger, der har et praktisk Forhold til Navnet, forøges. Men selv om dette ikke sker, eller den allerede indtraadte Forbindelse atter af Mangel paa Øvelse gaar tabt, kan Navnet dog holde sig længe i Bevidstheden og dukke op paa en tilsyneladende fuldkomment tilfældig Maade. Saaledes vil der navnlig hos Personer, der har beskæftiget sig med historiske Studier, opsamles en Mængde erratiske Navne, til hvilke der ikke mere knytter sig noget bestemmeligt realt Betydningsindhold.

b) Betydningen af Stavelsernes Associationstendenser ytrer sig nu sikkert ved enhver Sprogtilegnelse eller overhovedet Tilegnelse af nye Ord. Ved Fremmedord, der optages i Folkesproget, bliver disse Associationer ofte bestem-

mende for den Form, i hvilken Ordene fra først af opfattes. Her gør desuden ogsaa Vanskeligheden ved at opfatte uvante Artikulationer og Lydforbindelser sig gældende. Ordets Form bestemmes derfor dels af Nødvendigheden af at anvende et kendt Lydmateriale og dels af de Betydningsassociationer, der vækkes, som naar „vive l'empereur" bliver til „Piv' mæ' langt Rør" og „au revoir" til „Ræv' aa Har'". Denne Maade at opfatte paa udvikler sig til „Folketymologi", naar de Betydningsassociationer, der bidrager til at bestemme Ordets Form for den opfattendes Bevidsthed, vælges saaledes, at de giver en Slags Forklaring af Ordets Betydning. Dette er jo endnu ikke Tilfældet i de ovennævnte velbekendte Eksempler. Men naar derimod „Servante" skrives „Sævvande", og „Voltigerhest" gengives som Vol-dresserhest, foreligger der virkeligt en etymologisk Opfattelse. Thi derved adskiller ganske vist det, man plejer at betegne som Folketymologi, sig fra den videnskabelige Etymologi, at det dér drejer sig om en Maade at *opfatte* Ordene paa, medens Videnskaben søger at forklare Ord, der foreligger i en objektivt given Form. Forsaavidt har Wundt Ret, naar han betegner Betegnelsen „Folkeetymologi" som vildledende*). Men iøvrigt gives der jo sikkert en Art Folkeetymologi, der er ganske parallel med den videnskabelige, men blot ikke vækker Opmærksomhed, fordi den ikke giver sig pudsige Udslag udadtil. Ogsaa Ord, hvis objektive Form foreligger fast nok, vækker naturligvis hos enhver, der taler et Sprog, lydlige Associationer, der forbinder sig med uvilkaarlige, mer eller mindre heldige Bestræbelser for at finde Aflednings- og Slægtskabsforhold med Hensyn til Betydningen.

c) Den folkeetymologiske Opfattelse peger paa, at et fremmed Sprogs Ord naturligt tilegnes paa Modersmaalets Grund. Den herved optrædende Vilkaarlighed er i Følge Sagens Natur udelukket ved den bevidste Tilegnelse af et fremmed Sprog, hvis Ord ved Undervisningen meddeles Eleven i en fastslaaet Form. Men den Hjælp, Stavelsernes Betydningsas-

*) Die Sprache I pg. 465.

sociationer naturligt yder for Hukommelsen, er ikke derfor sat ud af Spillet, men ytrer sig mer eller mindre bevidst. Børns Fantasi fremdrager undertiden bevidst Hjælpeassociationer, som naar en Elev sagde: „Jeg husker, at det hedder ἀφαιρεῖσθαί τι τινός ved at tænke paa en Mand, der hedder Titinos, som skal have Steg." Men den ubevidste Virkning er sikkert mere omfattende. Et Ord som βασιλεύς minder f. Eks. om Bas, Basse, Sild, Løv, Løve. Og skønt alt dette kun staar i yderst ringe Forbindelse med Ordets Betydning, letter det Ordets almindelige Tilknytning til Bevidstheden, og det er dog heller ikke ganske udelukket, at de dunkle Forestillinger, Ordets Klang vækker, kan benyttes til at lede fra Lydformen til Betydningen. I den større eller mindre Styrke, hvormed dette gør sig gældende, ligger maaske nogen Forklaring af Elevers højst forskellige Ævne til hurtigt at tilegne sig nye Gloser. Overhovedet vilde det have stor Interesse, om man psykologisk kunde trænge til Bunds i den ovenfor berørte Vilkaarlighed, der saa ofte synes at vise sig med Hensyn til Erindringen af Gloser. Hvorledes kan det f. Eks. gaa til, at man paa Forespørgsel om Ordet „Olding" paa Græsk først efter flere Dage kan komme paa den ønskede Oversættelse af et saa almindeligt Ord, medens det ved en anden Lejlighed, hvor man tilfældigt hører Ordet „Trætaarn", straks klinger for det indre Øre: „μόσσυν", et Ord, man aldrig har set hos nogen Forfatter, men er stødt paa ved at blade i et Leksikon?

d. Et Sprog, hvor hvert enkelt af de i et Leksikon opførte Begreber virkeligt betegnedes med et selvstændigt Ord, vilde utvivlsomt være yderst besværligt at lære og uhaandterligt at benytte. Det, der i Reglen vækker Fortvivlelse hos Begynderen, at han i Ordbogen ser spaltelange Artikler under samme Glose, saa at man aldrig synes at ville kunne faa Rede paa Brugen, betyder i Virkeligheden en Fordel for Tilegnelsen. Thi hvad der er opført under én Glose, er jo Begreber, hvis Betegnelse i vedkommende Sprog dog engang maa læres, enten de findes under én Rubrik eller flere, og

det sker langt lettere ved at knytte dem til et Ordbillede, der gennem mange andre Traade er forbundet med Bevidstheden, end om hvert Begreb virkeligt havde en forskellig Betegnelse. Det er klart, at i jo højere Grad det enkelte Lydbillede som saadant er mangetydigt, des nøjagtigere maa det i det enkelte Tilfælde bestemmes gennem Sætningens øvrige Led, og i desto højere Grad maa den, der bruger Sproget, beherske Samspillet mellem alle de sproglige Udtryksmidler. Men der er ingen Tvivl om, at en mere systematiserende Brug af et ringere Antal Lydbilleder er lettere at tilegne sig end Brugen af et større Antal indbyrdes mere uafhængige Gloser. Paa ét bestemt Omraade, hvor Hukommelsens Arbejde foregaar under de vanskeligste Betingelser, træder Lettelsen ved Brugen af et ringe Antal Ord særligt tydeligt frem, nemlig ved Personnavne. Under en ikke altfor stor Befolkningstæthed og en ikke altfor stærk Forskydning af Befolkningselementerne er det vistnok ganske praktisk at nøjes med faa Navne, medens dette rigtignok under Nutidens Sammenhobning af Mennesker i store Byer, den idelige Forskydning af Individerne og Berøring mellem disse paa ganske enkelte Punkter, uden at der ellers er Tale om noget nøjere Bekendtskab, medfører de bekendte praktiske Vanskeligheder.

Forholder det sig nu saaledes, at Lydforbindelserne knytter sig desto lettere til nye Begreber, jo mere associationsfyldte de i Forvejen er, saa maa Letheden ved at tilegne sig et nyt Sprogs Gloser være større, jo flere Sprog man i Forvejen har lært. Praksis synes ogsaa at tale herfor. Hermed er det ikke i Strid, at det er vanskeligt at tilegne sig flere Sprog paa éngang og navnlig at begynde Studiet af flere Sprog samtidigt. Thi selv om de i Virkeligheden paa et enkelt Punkt letter hverandre, saa kræver de dog hver for sig en vis Arbejdstid og en vis Energi, og medfører saaledes en Splittelse af Kræfterne. Men naar Paabegyndelsen af forskellige Sprogs Studium sker i en passende Tidsafstand og der træffes de nødvendige Foranstaltninger for at holde Sprogfølelserne klare af hverandre, vil Sprogene i Virkeligheden yde hverandre indbyrdes Hjælp.

e. Det pædagogiske Spørgsmaal paa dette Punkt er da, hvorledes man bedst kan udnytte den Hjælp til Befæstelsen af nye Ord, som findes i Stavelsernes Betydningsassociationer. Det ligger, som tidligere anført, i Sagens Natur, at denne Hjælp gør sig gældende ogsaa, hvor det ikke sker med fuld Bevidsthed. Dette viser sig bl. a. ogsaa f. Eks. deri, at Gloser eller Navne af fjerntstaaende Sprog som Kinesisk og Japanesisk forekommer os rent umiddelbart sværere at indprente sig end Gloser og Navne fra saadanne Sprog, som vi kender noget til i Forvejen, eller som i det mindste hører til vor egen Sprogæt. Men den omhandlede Hjælp kan naturligvis forøges noget gennem bevidst Anvendelse, eller en gennem bevidst Anvendelse opøvet Færdighed i umiddelbart at anvende de Associationshager, som Gloserne frembyder. Der er ialtfald ingen Grund til at skjule for Eleverne at „βαίνω" minder om „Bein" og „ἔλαβον" om en „Lab", „ἀγυιά" om en „Gyde" etc. Man kunde maaske heri se Anvendelsen af en med Undervisningens Værdighed uforenelig lavere Mnemoteknik. Men forsaavidt dette Forhold, som vi er overbevist om, hviler paa en langt bredere psykologisk Basis, end man maaske i Almindelighed forestiller sig, kan vi ikke indrømme nogen Grund til at udelukke sig fra Benyttelsen deraf, ja maa tværtimod hævde en Pligt for Læreren til ogsaa ad denne Vej at lette Eleverne Arbejdet. Og dette kan Læreren mangengang, fordi der er stor Forskel paa den Lethed og Hurtighed, hvormed ogsaa den i og for sig naturlige og uundgaalige Associationsvirksomhed fuldbyrder sig hos de forskellige Individer. — En Forudsætning, — som imidlertid paa Sprogvidenskabens nuværende Standpunkt er let at opfylde*) —, er det naturligvis, at de tilfældige Associationer mellem Lyd og Betydninger ikke kommer til at staa for Eleverne som Etymologier. Elever fremdrager selv meget hyppigt tilfældige Overensstemmelser og spørger, om de har nogen etymologisk Begrundelse. Her bør Læreren da være saaledes udrustet, at han idetmindste kan afgøre, hvorvidt en etymologisk Forbindelse er mulig eller udeluk-

*) i de Sprog, hvormed vi i Almindelighed beskæftiger os.

ket af sprogvidenskabelige Grunde. Det vil ogsaa være praktisk rigtigt — bortset fra det Bidrag til Forstaaelse af Sprogets Væsen, som derigennem gives — at gøre Eleverne opmærksomme paa Hovedtræk af de Lydlove, der behersker Sprogets historiske Udvikling eller bestemmer dets Forhold til andre bekendte Sprog, forsaavidt saadanne Ting ikke umiddelbart springer i Øjnene; (at f. Eks. det lange danske „u" gennemgaaende svarer til højtysk au, ligesom i til ei, behøver saaledes næppe direkte at paapeges; naar „vide" regelmæssigt gengives ved „weissen", ligger dette sikkert i en ubevidst Anvendelse af en umiddelbart opfattet Lov) thi derigennem forøges Muligheden for Associationer, der har den Fordel i egentlig Forstand at angaa de paagældende Ord. Navnlig i Græskundervisningen har det været Praksis at støtte saavel Tilegnelsen af grammatiske Former som af Gloser, ved at medtage noget af Læren om Lydenes Udvikling, og dette maa ogsaa efter praktiske Erfaringer synes fuldkomment berettiget. Den lydhistoriske Forklaring f. Eks. af en Bøjning, som Ordet γένος viser, er rigtigt anvendt ingen Bebyrdelse af Eleven, men en Lettelse. Det samme gælder baade for de grammatiske Formers og Ordforraadets Vedkommende om Kendskabet til de forskellige Aflydstrin, der i mangfoldige Tilfælde gør det langt lettere at knytte Forbindelse mellem et nyt Ord og dets Betydning; og saaledes paa mange Omraader. I et Sprog som Græsk, der i saa høj Grad virker med Sammensætninger, erfarer man ogsaa grundigt, hvilken Betydning det har, at Eleverne vænnes til at opløse Ordene i bekendte Elementer. Nytten heraf ligger ingenlunde i Reglen deri, at Betydningen ved denne Opløsning bliver umiddelbart indlysende, men deri, at de kendte Betydninger knytter Ordet til Bevidstheden i Almindelighed. Det kunde f. Eks. synes unyttigt at opløse et Ord som ἀσυνετός i ἀ privativum, σύν og Stammen ἑ med Verbaladjektivendelsen τός; thi Betydningen „uforstandig" eller uforstaalig kan ikke fremgaa heraf (med mindre man allerede har tilegnet sig συνίημι); men Erfaringen viser det

modsatte ved alle saadanne Ord, og efter det ovenfor udviklede er dette teoretisk forstaaligt.

At man bør udnytte en etymologisk Sammenstilling og Forklaring af Ordene, der kan udvides til Orddannelseslære, til Tilegnelse og Befæstelse af Ordforraadet er da ogsaa almindeligt anerkendt af den nyere Sprogpædagogik. M. Walter, der paa en fremragende Maade har opdyrket den praktiske Lære om Tilegnelsen af Ordforraadet, opstiller som en Grundsætning for Øvelser i denne Henseende: „Stete Verwertung der Beziehungen zur Muttersprache, sowie zu den in den einzelnen Schulen gelehrten Fremdsprachen —"*) og anbefaler f. Eks. Udnyttelsen af Forholdet mellem Fransk og Latin baade til Støtte af disse Sprogs Gloseforraad og deres Grammatik. Men hvad der meddeles i denne Henseende, — og efter de af W. anførte Eksempler drejer det sig ikke om saa helt lidt —, skal dog ganske underordne sig Hensynet til Sprogtilegnelsen og ikke paa nogen Maade meddeles systematisk. Dette er vist fuldkomment rigtigt. Thi at meddele Eleverne sproghistoriske Kendsgerninger, der ikke umiddelbart kan udnyttes — et Skær, man i Begejstring for Sproghistorien kan komme til at strande paa —, har ialtfald intet med Sprogundervisningens egentlige Formaal at gøre; og hvorvidt den anvendte Tid ellers lønner sig gennem Bidrag til Elevens Almendannelse, maa dog i det enkelte Tilfælde nøje overvejes. Men Walter har vistnok ogsaa Ret, naar han under den givne Forudsætning udtaler følgende: „Die Schüler nehmen derartige Belehrungen, die sie über das Werden und Vergehen im Leben der Sprache aufklären, mit lebhaftem Interesse auf und werden dadurch zu weiterem Nachdenken und zu manchen Fragen über die Beziehungen zwischen den ihnen bekannten Sprachen angeregt." I denne Overvejelse af Ordenes indbyrdes Forhold ligger et Middel til deres Tilegnelse og Befæstelse. Den ældre Sprogundervisning havde paa dette Punkt en Mangel. Man overlod altfor meget Tilvejebringelsen af et Gloseforraad til Tilfældigheden, naar man da ikke benyttede trykte Glosehæfter til

*) Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts pg. 41.

Udenadslæren, som dog ikke havde den tilstræbte Virkning, fordi de ikke gik Haand i Haand med Læsningen. — Alle Overvejelser af Ordenes indbyrdes Berøringer og deres Afledning bør udgaa fra et bekendt Stof og i alt væsentligt kun udstrække sig til Ting, som er forekommet under Læsningen eller nødvendigvis maa forekomme i Løbet af kort Tid. Derfor skal Læreren naturligvis heller ikke slaa op i Ordbogen for at sammenskrabe Ting til Meddelelse. Men det er ganske vist ingen Skade til, at man benytter Ordbogen for ikke at overse noget af Vigtighed, ligesom i det hele taget Undervisningen paa dette Punkt for at passe ind i det øvrige og gaa glat fra Haanden maa være forberedt. Ved at overveje Sagen forud kan Læreren maaske ogsaa komme paa Ting, der som Kundskabsstof ikke har stor Betydning, men som kan more Eleverne, uden at Undervisningens Genstand tabes af Sigte; sligt har en stor indirekte Værdi. Behandles eksempelvis det tyske Verbum „giessen", kan man for det første gøre opmærksom paa Sammensætningerne „ergiessen" („sich ergiessen"), „vergiessen" („Blutvergiessen"), „begiessen" („vande") og paa Betydningen af „es giesst" („det øser"), paa Brugen af Infinitiv som Neutrumssubstantiv, Stammen „Guss" som Hankøn, „Gosse", Hunkønsafledning, (Rendesten). Dernæst kan man fremhæve den vigtige Betydning „støbe", „Gussstahl", „Giesserei", „Der Frack sitzt wie angegossen." Til den mere underholdende Del kan man regne en saadan Oplysning som at „hinter die Binde giessen" er et gemytligt Udtryk for at drikke. Med det plattyske „geten" som Mellemled kan man belyse Overgangen mellem „giessen" og „gyde", fortælle, hvad det gamle „Gethus" i København egentlig var*), og, hvis man selv ved det, vise Oprindelsen til det i vore abstinente Tider maaske dog ikke mere bekendt Udtryk „at have én paa Lampen" i det plattyske „ens op de lamp geten" for at

*) Dette og lignende Ting naturligvis kun, forsaavidt det efter Forholdene kan paaregne Interesse. Ting, som man mener, Eleverne aldrig har hørt om eller med Rimelighed vil faa at høre om, skal man selvfølgelig ikke opsøge. Hvad her er anført, beror paa Optegnelser om, hvad der i et bestemt Tilfælde faktisk er kommet paa Tale.

tage sig en Taar". Den regelmæssige Gennemgang af stærke Verber, som vi anser for højst nyttig, ja uundværlig, kan man saaledes forme til en ganske underholdende Konversation, der i Tysk og Engelsk jo meget godt kan føres paa det paagældende Sprog.

5. Hvad man altsaa kan opnaa dels ved at benytte de tilfældige Associationer, hvori Ordenes Lydformer træder i Forbindelse indbyrdes, dels gennem Sproghistorie, Etymologi og Orddannelseslære er da dette, at det Forhold, hvori en Lydform ad mange forskellige Veje staar til Bevidstheden, udnyttes for dens Tilknytning til den bestemte Betydning. Men hertil kommer nu for de to sidstnævnte Omraaders Vedkommende endnu en Omstændighed, der ogsaa udnyttes i den nyere Sprogpædagogik, nemlig at der derigennem kan opnaas en vis *Systematisering af Ordtilegnelsesarbejdet.*

Ordet „System" har maaske ikke nogen helt god Klang i sprogpædagogiske Øren paa Grund af det Felttog, man har ført mod det grammatiske System som grundlæggende for hele Sprogundervisningen. Her kan man jo ganskevist let komme til at gøre formeget af det gode. Men det kan dog ikke nægtes, at al Tilegnelse af Viden lettes, naar Stoffet kan meddeles som et System, en inddelende Sammenstilling efter bestemte Principer. Hvad der i denne Henseende gælder for Historie, Geografi og Naturkundskab gælder ligesaa godt for Sprogkundskab. Hvad der kan forvirre Betragtningen paa dette sidste Punkt og sikkert har forvirret den noget, er den Omstændighed, at Sproget jo ikke blot er en Kundskab, men langt snarere bør betragtes under Synspunkt af en Færdighed; det nytter ikke stort, at vi kan gøre Rede for en Del Kundskab, naar vi ikke kan udnytte den instinktmæssigt. Det var overhovedet en Svaghed ved den ældre praktiske Sprogpædagogik, at den formeget havde Sproget for Øje som Kundskab. Men hvad man i streng Forstand kan kalde Sprogkundskab og sidestille med Kundskab i andre Fag, er kun en Besiddelse af foreløbigt Værd, der danner Grundlag for Sprogbeherskelsen. Men som et saadant Grundlag betragtet,

som et Middel til virkelig Sprogtilegnelse kan man paa den anden Side heller ikke nægte Sprogkundskabens Betydning. Fordi Sprogbeherskelse er noget helt andet end Anvendelse af det grammatiske System, er det dog muligt, at dette kan være et praktisk Middel til at grundlægge hin. Og dette er sikkert ogsaa Tilfældet. Den Fejl, man kan hildes i ved at benytte en grammatisk Lærebog er, som tidligere anført, at Systemet bliver bestemmende for den Orden, hvori Stoffet tilegnes, og afgørende for, hvad der betragtes som væsentligt og uvæsentligt, og tilsidst bliver et Formaal i sig selv. Men derved domfældes ikke enhver Brug af Systemet. Allerede den gængse Inddeling i Formlære og Ordføjningslære, der ingen principiel Inddeling er, har Betydning ved at lette Oversigten over Fænomener, der skal kendes og være vejledende for Opmærksomheden under Øvelserne. Øvelserne bestaar i at genkende og genfrembringe Former med stadigt stigende Hurtighed. Men det, der skal genkendes eller genfrembringes, maa tages fra et eller andet Bevidsthedsomraade, indtil det ved Øvelsen træder i sit naturlige Forhold til Bevidstheden. Og her er da ingen Tvivl om, at Hukommelsesarbejdet formindskes ved den planmæssige Søgen paa Grundlag af Systemet, idet det Bevidsthedsomraade, der skal afsøges, stadigt indskrænkes ved en fremadskridende Udvælgen af bestemte Synspunkter. Men en Ting er, som vi tidligere med et bestemt Tilfælde for Øje har fremhævet*), naturligvis givet: der er ingen Grund til at anvende et System for at erindre Kendsgerninger, der umiddelbart kan bringes til at fremgaa af de i hvert enkelt Tilfælde foreliggende Forhold. Teoretisk kan man ialtfald ikke begrunde en saadan Omvej. I Praksis viser der sig ganske vist hyppigt den Mærkelighed, at Elever selv synes at lægge en Vægt paa Systemet, der ikke fordres og kan forekomme Læreren overdreven. Naar saaledes en flink Elev ikke kan lade sig nøje med at konstatere, at „der Balken" i Flertal har „die Balken", fordi det nu engang gaar saaledes med Hankønsord paa-en, men absolut vil have slaaet fast, at denne Flertalsdannelse

*) Se ovenfor pg. 219.

kaldes „første Afvigelse", og at „Grunden„ til, at Ord paa -en ikke tilføjer noget Flertalsmærke, er, at de gaar efter første Afvigelse, og dette skønt Læreren ikke engang selv husker Rækkefølgen af Afvigelserne, og derfor naturligvis ikke kræver den lært, saa kan saadant dog maaske tyde paa, at selv en saa simpel Kundskab som den anførte støttes paa en for nogle Elever tjenlig Maade ved at betragtes som fremgaaende af et nummereret System.

En vis Nytte tillægges der nu iøvrigt fra alle Sider den grammatiske Systematiseren. Ogsaa Tilhængerne af inventional grammar anbefaler dog, naar der er indsamlet en vis Stofmængde, at lade Eleverne selv danne skematiske Oversigter eller benytte trykte Bøger til en sammenfattende Repetition, Spørgsmaalet drejer sig i Grunden kun om, hvor tidligt man skal lade det systematiske Synspunkt gøre sig gældende. Og her nærer vi ingen Betænkelighed ved at holde paa Anvendelsen af den systematiske Opstilling i Bøjningsmønstre og Regler fra Begyndelsen, men vel og mærke kun i det Omfang, i hvilket man efter Elevernes Art og det benyttede Stof kan foretage tilsvarende Øvelser. Resultatet af de Forsøg, vi selv gentagne Gange har gjort med den latinske Formlære, hvorved Elevernes Benyttelse af den grammatiske Lærebog opsattes, til de i Praksis havde gjort sig fortrolige med de fleste Deklinations- og Konjugationsendelser, har kun været forøget Arbejde for Læreren og ringere Sikkerhed hos Eleverne, end naar man begynder med at lade disse lære Bøjningsmønstrene. Det er vistnok ogsaa en Kendsgerning, at man ved Benyttelsen af Hauchs i saamange Henseender fortjenstfulde latinske Lærebøger i Almindelighed har følt sig foranlediget til at afvige fra Forfatterens Syn paa Grammatikundervisningen og har benyttet endogsaa Madvigs Formlære i rigt Maal ved Siden af Læsebøgerne og ogsaa paa et senere Stadium en Syntaks, hvis man da ikke har ladet Eleverne nedskrive og lære de syntaktiske Regler efterhaanden, som de tiltrængtes ved Læsningen.

Men medens man er blevet noget ængstelig ved Systematik i Grammatikundervisningen, er man til Gengæld blevet

opmærksom paa dennes Betydning for Tilegnelsen af Ordforraadet, og det anbefales almindeligt som Middel til at befæste Gloser at gruppere dem dels efter formale dels efter saglige Synspunkter, men saaledes, at man i Hovedsagen holder sig til det Stof, selve Læsningen frembyder. For en Gruppering efter saglige Synspunkter (Betydning) lader der sig opstille Inddelinger efter praktiske Omraader (Bolig, Familie, Naturforhold, Legemsdele etc.), efter Synonymitet eller Modsætning. Da Elever, ialtfald Børn, har en vis Trang til Systematisering kan man uden Vanskelighed faa dem til at anlægge Glosebøger efter tilsvarende Principer, saaledes at det sammenhørende saavidt muligt findes sammen eller dog let kan samles ved Henvisninger. Imidlertid er der ingen Grund til at bruge Opskrivninger i videre Omfang paa et Trin, hvor det endnu kun drejer sig om Tilegnelsen af det almindeligste Sprogstof, der ideligt forekommer, og hvor en mundtlig Repetition jævnligt kan finde Sted. I vore nysproglige Gymnasieklasser vil det derimod vistnok være praktisk at holde Eleverne til at opskrive saadanne Sammenstillinger, der foretages i Timen, og som de selv lejlighedsvis kan supplere ved deres Læsning.*) —

B. Følelseslivets Betydning for Sprogtilegnelsen.

1. *a.* Det er klart, at, hvad vi her har omtalt af Forhold, der tjener til Befæstelse af Ordet, Udnyttelsen af alle de forskellige Arter af Associationer, der overhovedet kan knytte Lyden til Bevidstheden, og en vis Systematiseren af Ordforraadet, naturligvis først og fremmest har Betydning for Sprog*kundskaben* og først derigennem indirekte for *Sprogbeherskelsen*, selv om allerede den derved medførte Beskæftigelse med Ordforraadet fremkalder en vis Øvelse. Et Punkt, som endvidere har Betydning for Ordets Befæstelse, men som hænger sammen med den Maade hvorpaa Ordet bruges, er den Grad af Klarhed og Styrke, hvormed henholdsvis Ordforestillingen og den tilsvarende reale Forestilling optræder i Forbindelse med

*) Værdifulde Anvisninger angaaende praktiske Enkeltheder indeholder det ovenfor nævnte Skrift af M. Walter: Zur Methodik des neuspr. Unterrichts.

er dog ikke vanskeligt at begribe. Lyden, der jo ikke i sig selv medfører nogen Forestilling, der kan sætte Fantasien i Bevægelse, vækker ikke umiddelbart Trangen til dybere Forstaaelse. Barnet er tilfreds med, hvad det kan faa fat paa; ja man kan undertiden, naar man iagttager Børns Interesse for de voksnes Samtale, have Følelsen af, at selve det mystiske i den uforstaalige Tale har noget tillokkende. Arten af den barnlige Fantasi tillader derhos de mærkeligste Forestillingsforbindelser. Et 5-aars Barn, der genfortalte Indholdet af en Børnekomedie, lod den feige Ridder, der ikke havde Mod til at udfri Jomfruen af Røvernes Hænder, bruge følgende Vending: „Mine Butikker lader mig uheldigvis ikke gøre det", hvor Stykket havde: „Mine Forretninger tillader mig desværre ikke at gøre det." Barnet kendte altsaa kun „Forretning" i den stærk udbredte Betydning Butik, og den besynderlige og uforstaalige Sammenstilling af „Butikker" og Riddervæsen accepteredes uden Vanskelighed. Men havde Ordet „Forretninger" slet ingen Forestilling fremkaldt, vilde det sansynligvis være glemt uden at give Anledning til Hovedbrud eller Spørgsmaal. — At Børn ikke bryder sig synderligt om at erfare Betydninger af Ord, er iøvrigt ogsaa af en anden Grund ret naturligt. Thi Barnet tilegner sig Sproget ved efterhaanden at plukke enkelte Ord ud af det Kaos, som de voksnes Tale frembyder. Naar man undertiden taler om, at Børn abstraherer Ordene af Sætningen, er dette ganske misvisende. Thi om Sætningers Betydning fra de voksnes Synspunkt har Barnet fra først af ingen Idé; og hvordan end Forholdet sproghistorisk er mellem Ord og Sætning, viser dog den simpleste Iagttagelse, at Børn møjsommeligt lærer at sammensætte Sætninger af Ord. Og disse Ord opsnappes fra de voksnes Mund, men saaledes, at de udskiller sig af en forvirret Masse af Lyd, der først efterhaanden bliver tilgængelig i Enkelthederne. Og derfor kan man sige, at selve den naturlige Sprogtilegnelses Væsen medfører Vanen til ikke at lægge Vægt paa det uforstaalige, men at konstruere sig en Sammenhæng paa Grundlag af de opfattede Enkeltheder. At der med visse Lydgrupper ikke forbinder

sig nogen tydelig Forestilling, er for Barnet altsaa ingen Mærkelighed, men tværtimod fra først af det naturlige; og der hører en højere udviklet Refleksion til at fordre, at det sproglige Udtryk skal være helt igennem klart. Men denne Refleksionsævne udvikler sig vistnok senere, end man i Almindelighed forestiller sig, og en stor Mængde Mennesker forlader i Grunden aldrig det barnlige Standpunkt helt. Thi naar de kommer udenfor den mest tilvante Kres af Forestillinger, lader de sig ofte nøje med at knytte saa taagede Betydninger til Ordene, at der i Virkeligheden ikke kan tales om Forstaaelse, og dette, uden at det er de paagældende selv paafaldende. En Lærer i fremmede Sprog, der har den svageste Formodning om, at et Sted kan indeholde en Vanskelighed for Eleven, bør aldrig, selv om Eleven er et forholdsvis modent Menneske, tro dennes Forsikring om at have forstaaet alt, før det er uomstødeligt dokumenteret f. Eks. ved en Oversættelse. Thi ialtfald overfor fremmede Sprog oplever man talrige Eksempler paa en forbausende Nøjsomhed med Hensyn til sproglig og real Forstaaelse.

Paa den anden Side viser der sig hos voksne den samme Trang som hos Børn til at fordre en Benævnelse paa nye Ting, som om man gennem det blotte Navn traadte i et nøjere Forhold til Tingen. Og vi spørger ofte, hvor vi ved, at vi ingensomhelst Nytte kan have deraf, og ved, at vi vil glemme Svaret i næste Øjeblik, t. Eks., naar vi ser en ukendt Plante eller hører Tale om Udførelsen af et Skuespil paa et fjernt Sted af Skuespillere, vi ikke kender og aldrig vil faa at se. *Men overalt, hvor der vækkes en vis Interesse, fremtræder Trangen til at have et sprogligt Udtryk for Interessens Genstand.*

c. Her træder Forskellen mellem de Vilkaar, under hvilke den naturlige Sprogtilegnelse (af Modersmaalet) foregaar, og dem, der gælder for den kunstige, tydeligt for Dagen. Ved den første ytrer den af Tingen vakte Interesse sig i Trangen til give dem Navn; ved den sidste er det Interessen for Navnet, der kommer til at staa i Forgrunden uden sin naturlige Ba-

sis, den selvstændige Interesse for Tingen. Denne Omstændighed er ikke i Overensstemmelse med Sprogets oprindelige Forhold til Sjælelivet, og Følgerne heraf maa Undervisningen søge at modarbejde ved at frembringe de til den naturlige Sprogvirksomhed svarende psykologiske Forhold, saavidt dette gennem Undervisningens Midler og Fremgangsmaade lader sig opnaa. Ganske vist tør Undervisningen heller ikke trænge det Synspunkt i Baggrunden, at Formaalet med at beskæftige sig med det fremmede Sprogs Ord er at tilegne sig disse for deres egen Skyld; thi den bevidste Opmærksomhed for Ord og Former, særligt hvor disse ikke engang imødekommer nogen grammatisk Trang, er nødvendig, hvis ikke Tilegnelsen skal beslaglægge altfor lang Tid og dog føre til et ufuldkomment Resultat. Men det Stof, der meddeles, maa dog ledsages af saadanne Følelsessvingninger og et deraf følgende Fantasiarbejde, at Forestillingsindholdet naar til fuldkommen Klarhed, selv om man ikke kan naa til den Intensitet, som det virkelige Liv medfører.

Thi Følelser lader sig reproducere og Fantasien kan tvinges til at fremstille et Indhold med en Klarhed, der ikke staar tilbage for Erindringen om virkelige Forhold og Begivenheder. Men man kan alligevel ikke erstatte under bestemte Situationer oplevede Følelser eller virkelige Erindringer helt. Det sproglige Stof, der er sammenvævet med saadanne og derigennem med hele vor Livssammenhæng, har en ejendommelig Ævne til at gøre sig gældende og dukke op med en Styrke, der undertiden forbauser. Man hører f. Eks. en Elev gengive Ordet „selig" (henrykt) ved „salig" og leder et Øjeblik efter et bedre Udtryk; i dette Øjeblik falder det én ind, at man for ti Aar siden har hørt en bestemt Person sige: „Ach, er war *selig*, der gute Georg!" (om en lille Dreng, der havde faaet overladt Resterne af en Haveillumination), uden at man dog kan mindes nogensinde i Mellemtiden at have tænkt derpaa. Forudsætningerne for Erindringer af denne Art er saa omfattende og indgribende, at man ikke kan vente noget tilsvarende i Retning af Styrke af de Forbindelser, Undervisningen formaar at hidføre mellem Ord

og Betydning, og man maa i høj Grad være paa sin Post mod de jævnligt hørte Fraser om Sprogstoffet, der skal „liste sig ind". Det er sundere at holde sig for Øje, hvor stor Kløften er mellem Livet og Undervisningstimen, og bevare Mistroen til let vundne Resultater. —

d. Fantasiens Ævne er højst forskelligt fordelt eller ytrer sig ialtfald hos de forskellige Individer paa forskellige Omraader. Hos mange synes den vanskelig at vække uden direkte Tilknytning til det reale Liv eller i det mindste uden Paavirkninger af særlig Styrke saasom grovkornede Fortællinger eller Skuespil. At Børn i denne Henseende har et Fortrin for voksne er bekendt nok. Dette viser sig dels i deres Leg, dels i den Maade, de opfatter og erindrer Fortællinger paa. Men den Overvægt, Fantasien har hos Børn tiltrods for deres ringere Forestillingsmateriale, beror øjensynligt udelukkende paa deres livligere Følelsesliv, der ideligt tvinger Fantasien til Virksomhed; selvstændig Opfindsomhed finder man lidet af i Børns Leg og Fortællen, hvorfor de ogsaa i Almindelighed sætter saa stor Pris paa at have voksne med i deres Beskæftigelser. Overfor det læste eller fortalte virker Barnets Fantasi næsten som Oplevelse, saaledes at alle enkelte virkeligt forstaaede Træk og ofte endda kun halvt forstaaede erindres med en selvfølgelig Sikkerhed. Hos mange Børn medvirker desuden en stærk akustisk Hukommelse, saa at de enkelte Ord erindres og ved gentagen Fortællen kræves anbragt nøjagtigt paa samme Plads. Dette Forhold kommer nødvendigvis Barnet i høj Grad til Gode ved den naturlige Sprogtilegnelse. Det af Gouin meddelte Træk af Barnelivet, som gav ham Ideen til hans Undervisningsmetode, er i Virkeligheden overordentligt betegnende i disse Henseender. Det iagttagne Barn havde besøgt en Mølle og legede nu Møller, idet det i Fantasien omgav sig med alt, hvad dertil hørte, udførte Møllerens forskellige Handlinger og ledsagede alt med de tilsvarende Ord. Dette er ganske vist en ideel Fremgangsmaade ved Tilegnelsen og Indøvelsen af Sproget; men Ævnen til at hengive sig saaledes i Fantasien holder sig langtfra hele den Tid igennem, i hvilken Undervisningen

drives i fremmede Sprog, ja er allerede afsvækket ved dette Tidspunkts Begyndelse, fordi det Incitament, der ligger i Tingenes Nyhed, allerede da er mindre virksomt; og mod Afslutningen af Skoletiden finder man ofte en forunderlig Træghed i Fantasivirksomheden. Naar en engelsk Forfatter har hævdet, at „not more than one out of every five boys is gifted with imagination", saa er dette ganske vist en Paastand, som statistisk set er noget dristigt formet; men Berettigelsen af Udtalelsens Tendens lader sig ikke afvise ved en Henvisning til den Livlighed, hvormed selv den tarveligste Elev kan berette sine Oplevelser fra Legepladsen ɔ: fra sin egen Interessesfære *). Thi den Fantasivirksomhed, Sprogundervisningen kunde ønske sig, maa netop ikke udelukkende være bunden til den praktiske Interessekres. Det drejer sig her netop om at kunne forestille sig med Tydelighed noget, man ikke har oplevet, men kun hører eller læser om. Og her maa man ikke vente sig formeget af Elever i Almindelighed, selv i den Alder, hvor de endnu kan regnes for Børn **). En Side af Undervisningens Opgave, der ikke altid er helt let, er det derfor at vække Fantasien til Virksomhed, hvor den, overladt til sig selv vilde slumre.

e. Hvad der høres, men navnligt hvad der læses, kan opfattes med mange forskellige Grader af Fantasi. Vi kan ganske vist ikke forestille os denne Virksomhed nedsat til et saadant Minimum, at Ordene som Lydbilleder bliver de eneste Repræsentanter i Bevidstheden for de oprindeligt tilsvarende Forestillinger, saalænge der overhovedet skal være Tale om forstaaende Læsning. Thi man kan ganske vist i Tilfælde af Distraktion læse endog længere Stykker med høj og tydelig Røst uden at knytte anden Bevidsthed dertil end selve Ordenes Klang. Men selv den hurtigste Læsning, hvorigennem vi overhovedet opfatter noget, medfører dog i det

*) Kron: Die Methode Gouin pg. 14.

**) I Overgangsalderen forsvinder Lysten til egentlig Leg og erstattes af mere ensidige Interesser hentede fra Sport eller det praktiske eller aandelige Liv.

mindste flygtige Forestillinger om Enkeltheder. Paa den anden Side kan man læse saaledes, at enhver Enkelthed, som Ordene betegner og meget mere, end de betegner, træder ydeligt frem i Forbindelse med tilsvarende Stemninger. Det er Skribentens Kunst at lette det Arbejde, som Fantasien herved udfører, saa meget som muligt; men et Arbejde vedbliver det at være, og selv den bedste beskrivende Poesi strander let paa Kedsommelighedens Skær, hvis den spænder sine Fordringer til Læserens Udholdenhed for højt.

Ogsaa Ting, der ikke har nogen poetisk Kraft, kan med en Viljesanstrengelse læses saaledes, at Forestillingerne træder frem med stor Klarhed. Man kan eksempelvis tage Storms franske Dialoger og læse dem saaledes, at man forestiller sig enhver af de optrædende Personers Udseende samt Interøret, og saa at man hører Samtalerne førte med de af skiftende Stemninger medførte Betoninger og i et tilsvarende Tempo. Men at fastholde denne Illusion og gennemløbe de tilsvarende Følelser er en ikke ringe Anstrengelse, der sandsynligvis kræver mere Energi, end de fleste Elever er i Stand til at opbyde. Men ganske vist belønnes ogsaa saadanne Anstrengelser, derved at det tilegnede i det mindste for en vis Tid indprenter sig med en lignende Styrke som virkelige Oplevelser, og fremkaldes umiddelbart under tilsvarende Forhold af det virkelige Liv.

2. *a.* Et saadant Arbejde, som herved er forudsat, kan i Almindelighed ikke fordres eller opnaas. Men Undervisningen maa tilstræbe en Tilnærmelse dertil. Der er to Hensyn, der maa haves for Øje ved de Midler, der anvendes, (selv om de ikke ved alle Midler kan tilfredsstilles i lige Grad) hvis Fantasivirksomheden skal nærme sig til den Betydning, det virkelige Livs Indtryk har: *De enkelte Forestillinger maa bringes til Klarhed, og de maa udgøre en Del af en saa omfattende Bevidsthedshelhed som muligt.* Hvad der er en Mangel ved Øvelsesbøger som den anførte af Storm, er det, at Dialogrækken ingen indre Enhed frembyder, men en rent ydre Sammenkædning, saa at der ikke er nogen naturlig Vej

fra den ene Forestillingsgruppe til den anden. Deri ligger ikke, at saadanne Bøger ikke kan tjene Undervisningen med Fordel paa et eller andet Punkt ved at supplere det paa anden Maade tilegnede, saaledes som den nævnte Bog netop tilsigter; men de kan ikke udgøre Hovedstykket i Undervisningsmaterialet. Det samme gælder om ganske løsrevne Sætninger, saaledes som mange saakaldte Stiløvelser frembyder dem. Saadanne Sætninger kan meget vel sætte Fantasien i Bevægelse og skabe ganske klare og tydelige Forestillinger; og naar Indholdet af en eller anden Grund svarer til Elevens Interesser, kan saadanne Sætninger meget vel bide sig fast og dukke op under tilsvarende Situationer, som naar en Dreng under Røverlegen udbryder med Kapers Stiløvelse: „Wir wurden alle von den Räubern gefangen genommen, wurden aber von unsern Kameraden wieder befreit." Men i Almindelighed er det klart, at løsrevne Sætninger, der ikke indbyrdes kan yde hverandre Støtte og ikke modtager nogen Hjælp fra en fælles Baggrund, har et løst Eksistensgrundlag og derfor kun bør finde en ganske speciel Anvendelse.

b. Den naturligste Form for Forbindelse mellem Ord og Betydning finder man ifølge Sagens Natur ved at indføre det fremmede Sprog i Undervisningen som det *nødvendige praktiske Bindeled mellem Lærer og Elev* baade med Hensyn til selve Undervisningen, og hvad der ellers kan forefalde. Vi har ovenfor omtalt Betydningen heraf med Hensyn til Opfattelsen af Ordenes Betydning og Vægt samt Sprogstoffets Art; men det bidrager ogsaa til at levendegøre det tilsvarende Forestillingsindhold og sætte de brugte Ord i Forbindelse med Elevens praktiske Tilværelse. Nu har man jo prøvet at forøge Betydningen af dette Moment ved at lade Sprogundervisningen foregaa sammen med en eller anden *praktisk Beskæftigelse (Sløjd),* der saaledes kommer til at afgive Undervisningsstoffet. Forsøg af denne Art, der har ført til gode Resultater ved Skoleundervisning, kender vi dog ikke. Sagen synes ogsaa her at frembyde store Vanskeligheder. For viderekomne Enkeltelever taler Erfaringen for, at man med nogen

Fordel kan forbinde Sprogundervisning med Undervisning i et ganske andet Fag af praktisk Natur, som man virkeligt tilstræber at lære noget af, et Forhold som imidlertid ikke er saa ganske let at faa realiseret. Skulde man imidlertid i Skolen opnaa noget ved en Begynderundervisning knyttet til Udførelsen af et praktisk Arbejde, saa maatte der ialtfald bringes et saadant System deri, at Læreren i det væsentligste kunde beskæftige sig med alle Elever paa engang, hvoraf følger, at disse nøjagtigt maatte befinde sig samtidigt paa samme Punkt af Arbejdet; thi ellers vilde hver enkelt kun faa en minimal Del af det sproglige Udbytte, saameget mere som Opmærksomheden jo maa deles ret stærkt mellem selve Arbejdet og den sproglige Belæring. Dernæst maatte Arbejdet ordnes saaledes, at det tilsvarende sproglige Stof kunde udvikle sig fra det lettere til det vanskeligere med systematisk Overvindelse af Vanskelighederne, hvilket vistnok for det grammatiske Stofs Vedkommende vilde kræve en overordentlig Opfindsomhed af Læreren. At Undervisningen maatte blive indskrænket til et forholdsvis begrænset Omraade, vilde ingen Ulykke være. Den allermeste Sprogundervisning har netop den Fejl, at den spreder sig for tidligt og for stærkt. Det er lettere at udvide en lille men fast Kærne end at bringe Fasthed i en stor og løst tilegnet Masse. Men de angivne Betingelser vil vistnok være meget vanskelige at opfylde, og vi kender ikke noget rationelt gennemført Forsøg i den angivne Retning. —

Man kunde spørge, om man dog ialtfald ikke var nødt til at opgive Anvendelsen af Fremmedsproget i en Klasse i saadanne Tilfælde, hvor det er nødvendigt at udtale en alvorligere Dadel, navnlig med Hensyn til Elevers Opførsel.

Dette afhænger imidlertid af den Sprogbeherskelse Læreren er i Besiddelse af. Er han i Stand til at fremsætte sin Udtalelse med Kraft og Sikkerhed, og Eleverne fra først af er vant til Sprogets Anvendelse helt igennem, vil denne ogsaa her kunne gennemføres, uden at Virkningen svækkes, hvis Læreren i det hele taget har nogen Autoritet. I modsat Fald er Sproget jo overhovedet ligegyldigt. Men selv om Braadden

tages noget af en Irettesættelse derved, at ogsaa denne kommer til at staa som Led i Sprogundervisningen, og altsaa delvis som Middel, saa er dette maaske slet ikke saa uheldigt. Mange Lærere følger jo dog Principet „fortiter in re, suaviter in modo" ved at give alle deres Irettesættelser en Tilsætning af Humor.

c. Nærmest op til den praktiske Brug af Sproget kommer man dernæst ved at knytte Ordenes Forekomst til *Handlinger,* hvorved Eleven umiddelbart oplever Indholdet af de paagældende Ord. Med Hensyn til Tilegnelsen af den enkelte løsrevne Glose har vi Praksis særligt haft Lejlighed til at studere Betydningen heraf ved Græskundervisningen, og det forekommer os utvivlsomt, at der ofte ved simple Midler kan opnaas en fortræffelig Virkning. Man vil f. Eks. befæste Ordet ῥώμη (Styrke). Hvad er nu Indholdet af dette Ord? Det er den Fornemmelse af Muskelspænding i hele Legemet og dermed følgende Rejsning, som naturligt melder sig, naar man fremsiger Ordet i et deklamatorisk bevæget Foredrag. Dette Indhold er naturligvis tilstede i afdæmpet Form, selv om man blot nævner eller hører Ordet Styrke. Men det kan med Lethed bringes frem til en overordentlig Intensitet ved en bevidst Anspændelse af Musklerne. Nævnes nu i Forbindelse hermed Ordet ῥώμη, er Chancen for dets Erindring langt større end ved en hyppigere Repetition sammen med det afblegede abstrakte Begreb. Eller for at nævne et andet Eksempel, Betydningen Verbet „ϑαίνω" (varmer) kan levendegøres simpelthen ved at gnide Haandfladerne mod hinanden, som om man stod foran en Ovn. Saadanne umiddelbare Oplevelser af Ordets Indhold erindres i Forbindelse med Lyden længe efter ogsaa af ringere begavede Elever. — Naar det drejer sig om Sprog, hvor det er muligt at lade Gloserne anvende i Sammenhæng, kan Læreren foretage Handlinger, som Eleven beskriver, eller Eleven kan selv foretage saadanne, idet han ledsager dem med en Beskrivelse, nævner dem forud eller omtaler dem som forbigangne; ogsaa Eleverne indbyrdes kan gøre dette. Herved

behøver man ikke at indskrænke sig til de allersimpleste Ting; Eleverne er gerne villige til at udføre kombinerede Numre, og der kan saaledes let tilvejebringes et særdeles anskueligt Stof til Samtale. Overhovedet kan der paa forskellig Maade vindes noget ved at bringe et *dramatisk* Element ind i Undervisningen. Navnlig Børn vil hellere end gerne spille Komedie. Allerede det at gengive en læst Historie i første Person indeholder et dramatisk Moment. Saadanne Smaahistorier, som f. Eks. foreligger i E. Kapers og E. Rodhes Taleøvelser*), kan desuden ofte paa staaende Fod omskabes til dramatiske Scener ved Fordeling af de optrædende Personers Roller til forskellige Elever, som i saa Fald bør have Lov til at træde frem paa Gulvet og agere. En Fremgangsmaade, som i visse Tilfælde fortræffeligt lader sig anvende, er at benytte Fortællingens Indhold som Grundlag for en Retssag, ved hvilken Læreren leder Sagen som Dommer, og et Antal Elever optræder som Aktor, Defensor, Anklaget eller Vidner. Dette er en god Form for Samtaleøvelsen som saadan, fordi Samtalen herigennem nødvendigvis maa faa sin naturlige Form; men der opnaas tillige, at de optrædende maa forestille sig Fortællingens Indhold som selvoplevet og fremstille det i en tilsvarende Aand.**)

*) Ernst Kaper og Emil Rodhe: Tyske Taleøvelser, København, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1901.

**) Denne Fremgangsmaade har — for at nævne et enkelt bestemt Eksempel — være anvendt med Fordel paa nævnte Bogs St. 21 (Der Landmann, der durch seinen Hund gerettet wird.) i en III Mellemskoleklasse. Her findes en Rigdom af Roller. Til de i Historien forekommende kan let føjes et ganske vilkaarligt Antal, idet man tildeler Ægteparret Børn, Karl og Pige, lader en Læge være tilkaldt for at undersøge den dræbte Røvers Saar. Udvidelse af Stoffet kan finde Sted ved f. Eks. at lade Pigen være sigtet for Deltagelse i det planlagte Overfald — hun formodes at være Kæreste med Røveren —, eller ved at lade hver af de paagrebne Personer opfinde en Historie for at forklare sin Tilstedekomst uden Meddelagtighed i Forbrydelsen. Herved kan man komme ind paa mangfoldige Livsomraader og faa dem behandlet paa en Opmærksomheden absolut fængslende Maade. — Imidlertid synes det, som om denne Form for Øvelse kun har Betydning for Mellemskolen, hvor alle Elever hellere end gerne deltager. Paa et senere Trin er det kun enkelte Elever med en særligt livlig Fantasi, der rigtigt vil være med.

En Dramatisering i strengere Forstand og Opførelsen af egentlige Skuespil i det fremmede Sprog er anvendt i større Omfang af M. Walter*). Og efter enkelte Forsøg i denne Retning, som vi selv kender, er der ingen Tvivl om, at man med Held kunde benytte dette Middel paa de fleste Undervisningstrin. Eleverne kaster sig med lige Iver over en Børnekomedie og over Scener af Wilhelm Tell, og de ikke optrædende lytter Gang efter Gang med Andagt til de samme Ord. Hvis Vilhelm Tell tilmed faar Lov til at trække en forloren Knebelsbart op af Lommen og smykke sit Ansigt dermed, er Fornøjelsen uendelig. Men naar man dog under almindelige Omstændigheder næppe kan anvende Indstudering af Skuespil i videre Udstrækning, ligger det deri, at det er vanskeligt at beskæftige alle en Klasses Elever ligeligt, og at Udenadslæren af Roller derhos kræver et saa koncentreret Arbejde og sluger saa megen Interesse, at det vanskeligt kan forbindes med Skolens øvrige Krav. Thi det man maa være klar over, at alt hvad der virkeligt skal fremme Sprogundervisningen, maa sigte til at fremkalde en større Energiudfoldelse af Eleverne, og denne opnaas naturligvis ikke gratis. —

d. Ved Beskrivelsen af Handlinger og den dramatiske Behandling af et Stof er det den samtidige Ageren, der giver Fantasien Vinger. Imidlertid er det klart, at enhver Gengivelse, mundtlig eller skriftlig, af et Stof kræver, at dettes Indhold maa gøres klart, selv om der kan være Tale om mange forskellige Grader af Tydelighed. Men skal man have nogen Sikkerhed for Fantasiens Medarbejde, *maa den Gengivelse, der fordres, saa vidt muligt være fri.* Dette betyder ikke, at man skal forbyde Elever at lære hele Sætninger eller endog længere sammenhængende Stykker udenad. Ogsaa dette kan have sin Nytte og falder adskillige Elever ret naturligt. Men man maa være klar over, at det her ofte kun drejer sig om en akustisk Tilegnelse, til hvilken der ikke knytter sig Fantasibilleder eller logisk Forstaaelse af Enkelthederne, selv om Ordene enkeltvis er saa bekendte og Sammenhængen saa

*) Zur Method. des neuspr. Unterr. pg. 20 ff.

simpel, at Eleven meget vel kunde forestille sig noget derved og begribe Sammenhængen. Naturligvis fremsiges vel aldrig et længere Stykke udenad, uden at Indholdet i nogen Maade gør sig gældende; men naar dette sker i en minimal Grad, er Udbyttet af Udenadslæren — bortset fra Indøvelsen af Ordene som rene akustisk-motoriske Forestillinger*) — ikke af synderlig Værdi. — Ja man kan sandsynligvis hævde, at Ævnen til rask at lære ordret udenad snarest er en Fare for Sprogtilegnelsen. Thi hvad Eleven anser for en Glanspræstation, hurtigst muligt at kunne fremplappre en længere Sammenhæng, kan let føre til en Adskillelse mellem Ord og Mening, ialtfald i mange Enkeltheder. Men den, der ikke kan faa Lydene som saadanne til at kæde sig sammen, men dog vil gengive Indholdet, maa nødvendigvis tage sit Udgangspunkt i Fantasien eller den logiske Sammenhæng og derved fremmes Sammensmeltningen af Lyd og Betydning for de Ords Vedkommende, som bruges. Har man derfor at gøre med en Elev med en slet akustisk Hukommelse, vil Udenadslæren, om Eleven har Taalmodighed, nok kunne føre til et Resultat, fordi Eleven er tvungen til ideligt at tænke paa Meningen og kun i ringe Omfang kan forlade sig paa Erindringen om Lydforbindelser. Men for saadanne Elever er Udenadslæren jo ogsaa en meget haard Fordring. Og har Eleven tilmed ondt ved at bruge sin Fantasi og Forstand uden ydre Paavirkning, er Fordringen uopfyldelig. Hvilke Vanskeligheder saadanne Elever har at kæmpe imod, ses af Eksempler som det følgende: En Elev opfordredes til efter Læreren at gentage følgende Sætning af et Stykke, der var gennemgaaet i en tidligere Time, forberedt hjemme, og nu paany oplæst og oversat og atter oplæst: „Der Wolf trat mit seinem linken Fuss über, so dass er den Hals des Kindes zwischen seine beiden Vorderfüsse brachte". Forsøget strandede 6 Gange, skønt Sætningerne hver Gang blev gentagne af Læreren. Eleven kunde intetsomhelst sammenhængende faa ud af Ordene. Han blev nu Punkt for Punkt opfordret til at forestille sig Indholdets Enkeltheder, først Ulven, dernæst

*) Smlgn. ovenfor pg. 108 c.

Ulvens venstre Forben, det liggende Barn, Barnets Hals, Forbenets Bevægelse og den endelige Stilling af Ulvens Ben. Derpaa blev den tyske Sætning atter foresagt og blev nu gentaget uden Vanskelighed. — Her manglede Eleven altsaa aabenbart baade akustisk Hukommelse og Ævne til selvstændigt at danne sammenhængende Billeder og var passeret et meget betydeligt Antal Gange gennem de samme Ord, der enkeltvis var bekendte, uden at danne sig noget Billede i Fantasien. Men havde Eleven haft akustisk Hukommelse, vilde han let have kunnet skuffe Læreren og kunde have gentaget Ordene uden noget Udbytte deraf. Dette Forhold maa man ikke lukke Øjnene for, naar man paa Begyndertrin vil sikkre sig Forstaaelse ved Genfortælling. Thi ogsaa, hvor den synes fri, kan den dog delvis bero paa den blotte Gentagelse af erindrede Lyd, som Eleven ikke forestiller sig noget ved i Fantasien, ja end ikke behøver at forstaa. For Eks. gengav en Elev ved Eksamen efter at have oplæst et Stykke Tysk, følgende Sætning: „Die Sonne schien auf sein Bäuchlein" omtrent ordret, men dog saaledes, at Censor formodede, at det sidste Ord var opfattet som Flertal, og derfor spurgte: „Wie viel Bäuchlein hatte denn der Mann?" „Zwei" svarede Eleven prøvende; han havde altsaa ingen Anelse om Ordets Betydning.*) Man kan derfor heller ikke anse den skriftlige eller mundtlige Gengivelse ved Eksamen af et læst eller forelæst Stykke af et fremmed Sprog for nogen fuldt retfærdig Prøve af Dygtigheden i vedkommende Sprog. — Det fremgaar af det foregaaende, at det kan høre med til Lærerens Opgave, naar han fordrer Genfortælling, at lære Eleverne at opfatte et Indhold med Fantasien ɔ: inddele det meddelte i en Række af hverandre afløsende Billeder, der anskues tydeligt ogsaa med Hensyn til saadanne Enkeltheder, der ikke er konkret betegnede. For den, der læser uden Fantasi, bliver det Bidrag, hvert enkelt Ord yder til Opfattelsen af en reel Sammenhæng, staaende i en vis Isolation, hvormed der tillige følger Ubestemthed og Utydelighed af Forestillingen; hele Forestillingsforbindelsen

*) efter mundtlig Meddelelse.

kommer til at lide af de samme Mangler, og det sammenhængende Billede, den danner, isoleres igen fra de følgende Billeder, idet baade Forbindelsen og Modsætningen mellem Billederne bliver svag. Istedetfor en Forbindelse af større tydeligt udprægede Forestillingsgrupper træder en Succession af Enkeltbegreber, der har ringe Ævne til at hævde sig i Hukommelsen, ja mange Gange forsvinder næsten umiddelbart for den læsende. Her maa Læreren da tilstræbe, at bringe Eleverne til, hvad man populært kalder at „sætte sig ind i Situationen" ɔ: føle sig som umiddelbart tilstedeværende og interesserede i de skildrede Forhold. Dette kan naturligvis kun ske derved, at Læreren først selv gør det, og derpaa søger at vise Eleverne, hvilket Indtryk Teksten gør paa ham selv, og hvilke Billeder for hans indre Øje den fremmaner, idet han derhos paapeger de i Teksten liggende bedst egnede Udgangspunkter for Følelsens og Fantasiens Virksomhed. —

e. Oversættelse raader ikke ganske Bod paa Mangler i Henseende til Fantasiens og den logiske Ævnes Virksomhed. Thi vel kan en Sætning normalt ikke oversættes, uden at dens reale Indhold forestilles; men dette behøver ikke altid at ske med en særlig Grad af Tydelighed; og navnlig kan Tekstens Sammenhæng let opløses. Det er muligt at oversætte et længere Stykke fuldkomment korrekt uden at have dannet sig en virkelig Forestilling om Indholdet i dets Sammenhæng. Dette vil vistnok de fleste personligt have erfaret. Man kan af Praksis anføre saadanne Eksempler, som at en Elev ved Repetitionen med forbløffende Tungefærdighed oversætter de første Kapitler af Ciceros „De amicitia" og derefter paa Spørgsmaal om Indholdet er fuldkomment ude af Stand til at gengive en eneste Tanke rigtigt, ja end ikke har bemærket og bliver overrasket ved at erfare, at Begyndelsen er en Dedikation til Atticus. — Skønt Oversættelsen frembyder Fordele, som vi tidligere har fremhævet, bør den derfor dog ikke være den fornemste Behandling af Stoffet. Hovedsagen maa blive den virkeligt frie Gengivelse med det fremmede Sprogs Ord. Til at sikkre denne tjener

Samtalen om Stoffet. *At kunne gøre Rede for Lektiens Indhold saavidt muligt med det fremmede Sprogs Ord maa være den Hovedopgave, der foresvæver Eleven ved Forberedelsen.* Men dette kan naturligvis kun opnaas, naar det ogsaa fra Lærerens Side betones som den centrale Opgave, hvortil alle Enkeltøvelser stiler, og som skal danne Grundlaget for den højeste Form af Sprogbeherskelsen, den sammenhængende improviserede Fremstilling af selvstændige Tanker. —

I *Samtaleformen* har Læreren det i sin Magt at nøde Eleven til at bruge baade sin Fantasi og sin logiske Ævne, idet det er muligt at forme og variere Spørgsmaalene saaledes, at en tilfredsstillende Besvarelse ikke kan gives paa Grundlag alene af en akustisk Tilegnelse, eller saa at Eleven, hvis en saadan Tilegnelse har fundet Sted, dog i det mindste bagefter nødes til at sætte det tilegnede i Forbindelse med en virkelig Mening. Men ikke mindst paa dette Punkt kræver Sprogundervisningen en vis Forberedelse til den enkelte Time af Læreren. Thi det er af Vigtighed, at Samtalen om Stoffet faar en med det virkelige Livs Former overensstemmende Karakter, naar den skal bruges med det Formaal for Øje at nøde Eleven til at forestille sig Indholdet med Klarhed. Behandlingen af dette maa derfor mange Gange afvige stærkt fra den i Bogen givne Form og Anordning. Samtaleøvelser, der skal tjene et ganske specielt grammatisk Formaal — erstatte Deklinations- og Konjugationsøvelser og Stiløvelser —, kan selvfølgeligt vanskeligt formes helt naturligt. Denne Samtaleform kan vi overhovedet ikke tillægge Fortrin fremfor andre Øvelser med specielt grammatisk Formaal. Grundene hertil er fremstillede i det foregaaende Afsnit. Den Samtaleøvelse, vi her tænker paa, skal tjene Ordbefæstelsen og Ævnen til frit at anvende det lærte grammatiske Stof. Herved bør man nu afvige saa lidet fra Livets Former som gørligt, uden forsaavidt man maa holde paa, at Eleven udtrykker sig saa fyldigt som muligt, hvilket jo i det praktiske Liv ingenlunde altid sker eller er nødvendigt. Man kan imidlertid let komme til at anvende en Form, der ikke

har meget med virkelig Samtale at gøre, idet man i Hovedsagen falder tilbage paa fire Spørgsmaal: „Hvad gjorde han saa?" — „Hvad sagde han saa?" — „Hvad svarede han saa?" — og „Hvilket Indtryk gjorde dette paa ham?" hvorved man da følger Traaden i det Stykke, der skal gengives paa samme Maade som ved Genfortælling. Men i en egentlig Samtale er Stoffet ordnet efter andre Principer. Samtalen begynder i Reglen med Pointen eller dog med en Antydning af denne. Derfra udvikles enten en Række af Begivenheder med deres Biomstændigheder, som har ført til det angivne Faktum, i den Orden, som Vigtigheden af disse Begivenheder har i de talendes Øjne, eller *Aarsagsrækken* udvikles, idet man skrider tilbage fra det umiddelbart foreliggende til den dybere Grund. Man tænke f. Eks. paa, hvorledes man beretter et Ulykkestilfælde: „Har i hørt den frygtelige Historie, der er passeret!" „Nej — hvor dog, naar, hvem, hvorledes kunde *det* ske? Hvorfor havde man da ikke truffet den eller den Foranstaltning? Hvad gik det hele da ud paa? Hvem havde faaet den usalige Idé; hvad vilde han dog det for? Det er skrækkeligt, at Folk kan være saa ligegyldige." osv. I en ordnet sammenhængende Fremstilling vilde man slaa ind paa den modsatte Rækkefølge. Hvis den nedskreves, vilde maaske allerede Overskriften antyde den moralske Dom: Uhyggeligt Eksempel paa Ligegyldighed i Omgang med dit eller dat; derefter vilde man begynde med at omtale at N. N. havde besluttet at gøre dette eller hint, maaske fordi den eller den havde gjort ham opmærksom paa, at man kunde opnaa det eller det Formaal derved; imidlertid havde N. N. undladt at træffe en eller anden vigtig Foranstaltning; deraf maatte Følgen nødvendigvis blive, at der indtraadte en Ulykke paa en bestemt Tid og et bestemt Sted, som krævede de eller de Ofre. Denne Orden er nødvendig, naar Begivenheden skal meddeles i den knappeste Form uden overflødig Vidtløftighed. For den umiddelbare Opfattelse er dette dog ingenlunde den heldigste Orden, fordi de Enkeltheder, der meddeles, altid først faar Interesse ved det følgende og derfor i sig selv mindre ansporer Fantasien til Virksomhed. Men i den naturlige

Samtaleform vender Forholdet sig om; Enkelthederne kommer først frem i det for Fantasien psykologisk gunstigste Øjeblik.

Vanskeligheden ved at opstille virkningsfulde Spørgsmaal, hvis man følger Beretningens Traad, er vel størst, naar Indholdet overvejende er en Angivelse af en Aarsagssammenhæng og dertil knyttede Betragtninger. Man staar sig da undertiden ved at begynde Gennemgangen af et Stykke fra den sidste Sætning og kan da uden Vanskelighed fremlokke Svarene. For at tydeliggøre dette Forhold, hvis Forstaaelse har en vis praktisk Betydning navnlig for begyndende Lærere, der ofte tager noget ubehjælpsomt paa Spørgeformen, skal vi anføre et bestemt Eksempel. En Tekst*) lyder saaledes: „Aber leider dauerte sein Glück nicht lange. Zwei russische Priester (Popen), welche von dem Statthalter öfters zu Gaste geladen wurden, verlangten von Johnson, dass er seiner Religion entsagen und die ihrige annehmen solle. Da er sich weigerte, so sagten sie zu ihm: „Nun, so werden wir dich zu deinen Kameraden in die Wälder schicken." — Diese Drohung fand J. lächerlich, indem er sich auf die Macht und Gunst des Statthalters verliess. Die Popen gingen zornig von ihm weg und wendeten sich mit allerlei Klagen über den armen Johnson an den Statthalter. Dieser wusste schon aus Erfahrung, wie gefährlich es ist, solche Priester zu Feinden zu haben; er redete daher Johnson sehr beweglich zu, dass er doch thun möchte, was die Popen haben wollten. „Denn", setzte er hinzu, „sonst kann ich dich nicht schützen und dich nicht in meinem Hause behalten. Die Popen wissen, dass du nach dem Urteile des Kaisers gleiches Schicksal mit deinen Kameraden haben sollst; sie werden also dem Hofe mein gelindes Verfahren mit dir melden; und der Kaiser, ein strenger Mann, wird alsdann gewiss seinen Zorn gegen mich losbrechen lassen." Idet man nu begynder med at gentage den sidste Sætning, kan man opløse Stykket i følgende Spørgsmaal og Svar:

Warum fürchtete der Statthalter den Zorn des Kaisers?

*) J. Kaper tysk Læsebog for Mellemklasserne, 1890, pg. 116—117.

Er fürchtete, die Popen möchten dem Hofe sein gelindes Verfahren mit Johnson melden.

Hatte er denn Johnson zu milde behandelt?

Gewiss, denn Johnson sollte eigentlich nach dem Urteil des Kaisers gleiches Schicksal mit seinen Kameraden haben.

Wie hatte ihn denn der Statthalter behandelt?

Er hatte ihn in seinem Hause behalten.

Warum glaubte nun der Statthalter, Johnson nicht mehr behalten und schützen zu können?

Er fürchtete die Popen.

Warum fürchtete er die Popen so sehr?

Weil er aus Erfahrung wusste, wie gefährlich es ist, solche Priester zu Feinden zu haben.

Woher wusste aber der Statthalter, dass die Popen Johnson verfolgten?

Das wusste er, weil die Popen sich an ihn gewendet hatten mit allerlei Klagen über Johnson.

Was hatten denn die Priester gegen Johnson?

Johnson wollte seiner Religion nicht entsagen.

Hatten sie denn versucht, ihn zu bekehren?

Ja, sie hatten ihm gedroht, er würde in die Wälder geschickt werden, falls er sich weigere.

Hatte diese Drohung keinen Eindruck auf Johnson gemacht?

Nein, denn er verliess sich auf die Macht und Gunst des Statthalters.

Woher kannten überhaupt die Popen unsern Johnson?

Sie wurden öfters vom Statthalter zu Gaste geladen. — Spørgsmaal og Svar er her gengivne i det væsentlige med Bogens Ord. Men jo længere man kan fjerne sig fra disse, hvilket afhænger af Elevernes hele Standpunkt, des bedre. Desuden kan Spørgsmaalene udvides paa forskellig Maade ved at gribe tilbage til den allerede bekendte Del af Fortællingen. Men Hovedsagen er, at Samtalen foregaar lettere og i naturligere Former i den angivne Orden end ved at følge

Bogens Fremstilling, og at den rent akustiske Hukommelses Betydning trænges tilbage til Fordel for Fantasi og Logik. —

Naar Samtaleformen er naturlig, har den ogsaa det Fortrin fremfor det blotte Referat, at den fremmer Sætningernes rette Betoning, idet de Følelser, der vækkes af Indholdet, kommer til at ytre sig mere umiddelbart gennem Paavirkningen af den Stemning, der kan lægges i Spørgsmaalene og understøttes af Mimik og Gestus. Herved opnaas tillige noget af en dramatisk Virkning.

Samtalen om Indholdet kan blive den livligste og mest underholdende Del af Undervisningstimen; men den forudsætter som sagt, at ogsaa Læreren er nøje inde i Stoffet, da det ellers let kan gaa trægt og slaa over i Kedsommelighed. Læreren kan let komme til at stille lange Spørgsmaal, som Eleverne kun kan besvare med et enkelt Ord, fordi der ikke er andet at svare, hvilket naturligvis ikke fremmer deres Dygtighed meget eller morer dem synderligt. Spørgsmaalene bør være saaledes, at Eleven virkeligt kan svare noget sammenhængende og helst noget, der kræver Omtanke. Derfor er det vigtigt, at Læreren forud gør sig klart, hvilke Spørgsmaal der vil have den bedste Virkning, og hvorledes Svarene rimeligvis maa falde*).

---

*) Dette er nu heller ikke saa vanskeligt at gøre, men det kræver ganske vist nogen Tid til Forberedelse. Naar vi paa forskellige Punkter fremhæver dennes Betydning, ved vi meget vel, at Lærerne hos os i Almindelighed ikke har Tid til nogen egentlig Forberedelse, og at Krav i denne Retning hverken stemmer med Lærernes faktiske Stilling eller med den gængse Opfattelse af Lærerens Arbejde. Det er klart, at en Lærer, der giver 6 à 9 Sprogtimer om Dagen og skal besørge de dertil hørende skriftlige Arbejders Rettelse, umuligt kan ofre synderlig Tid paa Forberedelse til den enkelte Time, men ialt væsentligt maa arbejde improviseret. Heri ligger utvivlsomt for mange Lærere en Grund til seig Fasthold ved overleverede Fremgangsmaader, der ikke stiller umulige Krav til Arbejdsævnen. Holder man sig til en Overhøren efter den grammatiske Lærebog, benytter Stiløvelse og Oversættelse, kan en Lærer, der selv er inde i Tingene og har nogen Øvelse, møde ganske uforberedt til Timen, navnlig naar de samme Bøger benyttes fra Aar til Aar, hvilket dog ingenlunde er heldigt hverken for Lærer eller Elever. Disse Forhold kan imidlertid ikke ændres før en rationel Opfattelse af Lærerens Gerning

f. Til at fremkalde den klare Forestilling om Genstande i og for sig og til at støtte Fantasiens videre Arbejde med disse Genstande tjener *Anskuelsesundervisningen.* Herved tænker man i Almindelighed paa en Undervisning paa Grundlag af Billeder; men det er klart, at Anskuelsens Stof ogsaa kan hentes andetsteds, fra de Eleven umiddelbart omgivende Genstande og fra Handlinger, der udføres af Eleven eller i dennes Paasyn. Den Anskuelighed, der herved erhverves er endda mere levende end den, der kan vindes gennem Billedet, men ifølge Sagens Natur indskrænket til et langt mindre Omraade.

Med Hensyn til Anskuelsesundervisning gennem Billeder, anvendt ved Tilegnelsen af fremmede Sprog synes der at herske nogen Uklarhed blandt Pædagoger, og det Punkt, som for Anskuelsesundervisningen i følge Sagens Natur maatte være det afgørende, nemlig *den Anskuelighed, den umiddelbare Klarhed, hvormed de Forestillinger, hvis Navne skal læres, træder frem,* lægger man i Almindelighed ingen Vægt paa, eller man synes — dette gælder saaledes baade Gouin og Sallwürk, der ellers ikke er enige — at se en uheldig Omstændighed netop heri og har derfor intet eller lidet til-

bliver almindeligt udbredt i Stedet for de taagede og forvirrede Synspunkter, man i Almindelighed ser anlagt paa Skoleforhold og Undervisning. Man maa navnlig blive klar over, at en hver Forbedring paa Undervisningens Omraade i første Række maa begynde med en Forøgelse af Lærernes Indsigt og af den Kraft, hvormed disse kan forfølge de stillede Maal. Glemmer man dette Synspunkt, er enhver Tale om Skoleforhold, den maa klinge saa ideelt den vil, betydningsløs. Og dog er dette i Reglen Tilfældet, fordi den almene Interesse for Skolen som oftest er et Led i aandelige og politiske Kampe om Magten, medens en dybere Interesse, der kræver nogen Forstaaelse af Sagens Væsen, ganske fattes. — Vi maa her imidlertid gaa ud fra det tænkte ideelle Forhold, at Læreren har Tid til at besørge sit Arbejde paa den hensigtsmæssigste Maade, ligesom ogsaa, at han har Kundskaber dertil. Men ved Bedømmelsen af det enkelte praktiske Tilfælde maa man naturligvis altid have for Øje, at Betingelserne kan fjerne sig meget langt fra, hvad der ideelt set udkræves, og at dette kan gøre det tilraadeligt eller nødvendigt at give Afkald paa Fremgangsmaader, der i sig selv vilde være anbefalelsesværdige, ligesom man maa vogte sig for at dømme en Metode efter dens Resultater under uheldige Betingelser. —

overs for denne Undervisningsform. Paa den anden Side har denne ogsaa begejstrede Forkæmpere, saaledes Schweitzeren S. Alge og Tyskeren Paul Lange*). Men Benyttelsen af Billeder er for disse i første Række Grundlag for en Talemetode. Ved Samtale om Billederne er det muligt at samle et naturligt sammenhængende Gloseforraad og at bibringe Eleverne grammatiske Kundskaber paa en med Naturens egen Vej overensstemmende Maade. Man kan derhos opfylde den naturlige Regel at begynde med et konkret Stof, og man kan undgaa at benytte Modersmaalet. Sallwürk dadler med nogen Ret selve Benævnelsen: „Anskuelsesundervisning", der strængt taget kun burde benyttes som Navn paa en Undervisning i Anskuelse ligesom Regneundervisning er en Undervisning i Regning**). Dette Navnespørgsmaal er ikke helt uden Betydning paa Grund af den Letsindighed, hvormed man undertiden er tilbøjelig til at overføre pædagogiske Teorier fra et Omraade til et andet uden nøje at overveje, om Forholdene paa de forskellige Omraader er parallele. Nu er jo „Anskuelse" med Rette yndet i Nutidens Pædagogik, som et Princip, der navnligt imødekommer Barnets Trang til Liv og Virkelighed, og som et naturligt Grundlag for den mere abstrakte Tænkning. Men det gælder for hvert Fags Vedkommende om at gøre sig klart, hvorledes Anskueligheden kommer til sin Ret efter vedkommende Fags særegne Betingelser. Et Navn, der vækker en vis almindelig Begejstring, kan let blive vildledende ved at bortlede Opmærksomheden fra Forskelle af væsentlig Betydning. Imidlertid er det jo vanskeligt at komme bort fra et Navn, der, naar det i hvert enkelt Tilfælde opfattes rigtigt, i og for sig kan være passende for forskellige Ting. Man maa da gøre sig klart, hvad der i hvert enkelt Tilfælde ligger deri. Den almindeligste Betydning af Anskuelsesundervisning er nu vel en Undervisning, der gennem Anskuelse (i Modsætning til den blotte sproglige Meddelelse) gør Eleverne bekendte med Ting og Forhold, de ikke af

*) se Paul Lange: Beobachtungen u. Erfahr. auf dem Gebiete der Anschauungsmethode og sammes: Alges Lehrmethode u. Lehrmittel.

**) Fünf Kapitel vom Erlern. fr. Sprach. pg. 38.

Selvoplevelse har nogen Lejlighed til at blive fortrolige med. Dernæst kan ogsaa den af Sallwürk foreslaaede Betydning: Undervisning i at anskue, ɔ: gennem den rette Opmærksomhed at faa noget fornuftigt ud af det, man ser paa, lægges ind i Ordet. For Sprogundervisningen kan Anskuelsesundervisningen betyde, at man vælger sit Udgangspunkt i synlige Genstande, for at have et Stof, der uden Brug af Modersmaalet eller Omskrivninger kan meddeles Elevens Bevidsthed, eller en Undervisning ved hvilken man lægger Vægt paa den størst mulige Anskuelighed af de Forestillinger, til hvilke man søger at knytte de nye Ord, fordi man deri umiddelbart ser en gunstig Forudsætning for den tilstræbte Forbindelse.

g. Naturligvis kan man ogsaa tænke sig alle eller flere af de anførte Synspunkter forenede under Benævnelsen Anskuelsesundervisning. Men ved Drøftelsen af dette Begreb maa man i saa Fald betragte Spørgsmaalet fra hvert af disse Synspunkter for sig. Ifølge den Betragtning, vi gør gældende i nærværende Afsnit, er det det sidste af de anførte Synspunkter, som det her kommer an paa. Imidlertid retter man netop paa dette Punkt Indvendinger mod Anvendelsen af Billeder. For Gouin*) ligger Hemmeligheden ikke i Anskuelsen med det ydre Øje, men i den aandelige Anskuelse „la représentation intérieure". Gouin forsmaar derfor principielt at give Afbildninger. Eleven skal foranlediges til at gøre sig selv et indre Billede af den i Betragtning kommende Genstand eller Begivenhed; ved at høre det fremmede Sprogs Lyd skal han forestille sig Genstanden eller Begivenheden med sit aandelige Øje saa levende og tydeligt, som om han saa Genstanden virkeligt eller paa et Billede. Dette kalder Gouin at *tænke i det fremmede Sprog.* I Betragtningen af den virkelige Genstand eller et Afbillede ser G. nærmest en Fare, fordi den iagttagende derved forholder sig receptiv, er passiv og ikke aktiv. Ved Betragtningen af et Billede behø-

*) Kron: Die Methode Gouin pg. 11.

ver man slet ikke at tænke; men dette er nødvendigt, naar Billedet skal fremkaldes ved Fantasiens egen Kraft.

Der bliver noget uklart i dette Ræsonnement ved den urigtige Anvendelse af Begrebet „tænke". Hvad Gouin kalder at „tænke i det fremmede Sprog", — at vi forestiller os de til Ordene svarende Ting —, er jo slet ikke at tænke i noget *Sprog*. Tænkning i Sproget er den indre Talen, der ledsager Forestillingerne. Og nu er det jo ikke den klare Udprægning af Forestillingerne i og for sig, der kommer Sprogtilegnelsen til gode, men kun denne Udprægning i Forbindelse med Ordets Lydforestillinger. — Imidlertid kan man dog finde noget af en rigtig Tanke i Gouins Opfattelse. Sprogbeherskelsen kræver naturligvis Ævne til at gaa fra Ord til Forestilling og omvendt uden nogen Støtte i den direkte Anskuelse. Vi maa samtidigt kunne danne det Indhold, om hvilket vi vil udsige noget, og besinde os paa de tilsvarende Ord. Ved altid at beskæftige os med, hvad vi umiddelbart har for Øje er det muligt, at denne Ævne ikke fremmes tilbørligt. Vi har gjort en lignende Bemærkning om Sprogtilegnelse gennem Oversættelse fra Modersmaalet*). Men paa en eller anden Maade maa dog Ord og Forestillinger bringes i Forbindelse med hverandre, før Eleven som hørende eller talende kan reproducere denne Forbindelse. Og det maa da synes rimeligt, at denne Forbindelse, naar det drejer sig om Benævnelsen af Genstande, ikke kan grundlægges paa en simplere klarere Maade end ved Iagttagelsen af selve de Genstande, der skal benævnes eller deres Afbildning. — Anderledes med Begivenheder og Handlinger. Her vil der naturligvis være en Mulighed for at fremkalde Forestillingen endnu tydeligere end ved den blotte Betragtning, derved at man lader Eleven selv udføre Handlingerne og saavidt muligt opleve Begivenhederne. Men kan dette ikke opnaas, synes dog Billedet at maatte kunne yde et godt Bidrag i samme Retning. Den naturlige Helhed, Billedet danner, er sikkert ogsaa en Støtte for Erindringen af de enkelte Deles Benævnelser, idet vi faar det Milieu givet,

*) pg. 187—188.

hvori Ordene praktisk hører hjemme. Studiet af Billedet erstatter i nogen Maade Oplevelsen af en virkelig Situation.

Imidlertid er det netop paa dette Punkt, Sallwürk gør Indvendinger mod Anvendelsen af Billeder. S. har i det hele ikke synderligt tilovers for dette Undervisningsmiddel, idet han ikke engang mener, at man derigennem naar at komme uden om Modersmaalet*). Thi Modersmaalets Lyd er ifølge lang Øvelse saaledes forbundne med Forestillingen om Genstandene, at de, naar disse forevises, øjeblikkeligt indfinder sig i Bevidstheden, enten Læreren bruger Modersmaalets Benævnelse eller ikke. — Absolut nødvendigt er dette dog næppe. Den Tid, der forløber mellem Iagttagelsen af Genstanden og den fremmede Betegnelses Opdukken i Bevidstheden, er ganske vist altid længere end den, der behøves for at fremkalde Modersmaalets Ord, og dette har derfor Lejlighed til at gøre sig gældende inden det fremmede, og gør vel ogsaa dette, hvor ikke en bevidst Hæmning finder Sted. Men dette er paa den anden Side muligt, naar den Tid, det drejer sig om, ikke er altfor lang. Naar man f. Eks. vil tale Latin uden at have Øvelse deri, vil man bemærke, at de manglende Ord ganske uvilkaarligt erstattes af tyske, engelske eller franske, men ikke af danske. Bevidstheden om, at man ikke maa tale Dansk, er altsaa tilstrækkelig til at trænge Modersmaalet tilbage for fjernere liggende Sprog. Men Spørgsmaalet om Modersmaalets fuldstændige Udelukkelse kan vi overhovedet ikke tillægge synderlig Betydning, da den sig dertil knyttende Frygt og Forhaabning udspringer af en urigtig Betragtning af Forholdet mellem Modersmaal og fremmed Sprog, hvorom tidligere er talt. Fra det her foreliggende Synspunkt er det derimod af Interesse, at Sallwürk fraraader en udstrakt Brug af Billeder, idet han henviser til Modsætningen mellem den *virkelige Anskuelse* og *de sproglige Anskuelsesformer*. Brugen af Billeder skal bidrage til at forstyrre de sproglige Anskuelsesformer. Dette, mener Sallwürk**), vil enhver, der har talt et fremmed Sprog i det

*) Fünf Kapitel etc. pg. 39.

**) Fünf Kapitel pg. 40.

fremmede Land, kunne bevidne af Erfaring (dog vel kun, hvis vedkommende er oplært ved Hjælp af Anskuelsesundervisning?): „Hier galt es, dem Gedankengange und der Bewegung in der sprachlichen Anschauung des Fremden zu folgen und dementsprechend Bilder in sich zu erwecken; jede Erinnerung an ein anderes festes Bild würde sich störend zwischen die beiden Sprecher, zwischen die durch die Rede des Fremden beeinflusste sprachliche Anschauung und die ihr entsprechende „Ausserung gedrängt haben". Denne mærkelige Opfattelse hænger naturligvis noget sammen med Sallwürks tidligere omtalte uklare Opfattelse af Begrebet „sproglig Anskuelse (indre Sprogform)*), ifølge hvilken hvert enkelt Sprog medfører et særeget Verdensbillede. Men selv om dette indrømmes, bliver Tankegangen alligevel uforstaaelig; thi den indre Sprogform skal jo anvendes paa den reale Verden, der frembyder sig for den umiddelbare Betragtning, og da der ikke er fuld Overensstemmelse tilstede mellem den sproglige Anskuelse og den ydre Anskuelse, maa enhver Erindring om den reale Verden — ikke blot om Billeder af denne — undergrave den sproglige Anskuelsesform. Dette er nu ogsaa paa en vis Maade Tilfældet; thi Betragtningen af den reale Verden giver os stadigt nye Billeder og nye Forholdsopfattelser, der kan erstatte de i Sproget fastslaaede og i Tidens Løb fortrænge disse; men det er mærkeligt, at man kan tillægge Betragtningen af Billeder denne Virkning fremfor Betragtningen af eller Forestillingen om de Realiteter, hvormed den sproglige Anskuelse dog maa sættes i Forbindelse. —

Man har indvendt,**) — hvad der har noget mere paa sig —, at de ved Anskuelsen erhvervede Forestillinger om Begreberne nødvendigvis maatte være begrænsede til den paa Billedet givne Fremtrædelsesform. O. Ganzmann anfører det som en almindelig Erfaring, at det fremmede Ord fra Begyndelsen kun knytter sig netop til den paa Billedet frem-

*) se ovenfor pg. 160 ff.

**) Sweet, imødegaaet af O. Jespersen, Sprogunderv. pg. 56.

stillede Form*). Et Eksempel, der peger i lignende Retning (lacunar) har vi tidligere anført**). Dette er imidlertid en Ulempe, som Brugen af Ordet snart fører ud over, og Anskuelsesundervisning afviger deri ikke synderligt fra andre Maader, paa hvilke Ordbetydningen meddeles, eftersom dette overhovedet ikke kan ske ved en enkelt Akt.

h. Hvad der da kan opnaas ved Anskuelsesbilledet, synes os at være følgende. Ordets Lydform knytter sig til en klart fremtrædende Ytringsform af Begrebet, og de paa Billedet fremstillede Ting og Forhold danner en naturlig Sammenhæng, der er gunstig for Erindringen ogsaa af de sproglige Enkeltheder. Hertil kommer, at visse Forhold, som det uden Hjælp kan være vanskeligt at forestille sig med Tydelighed, gennem Billeder kan gives med stor Bestemthed. Saaledes vil Betydningen af alle Præpositioner, der betegne Stedsforhold, paa denne Maade let bringes til Klarhed ligesom ogsaa Farver og Former. Ogsaa i saadanne Tilfælde, hvor Forestillingen om disse Ting ikke frembyder nogen særlig Vanskelighed, har Billedet dog den praktiske Fordel, at Læreren ved den blotte Paapegen paa èngang kan meddele et Antal Elever nøjagtig den samme Forestilling i Forbindelse med samme Ord. Anskuelsesundervisningen vil naturligvis særligt være paa sin Plads overfor Elever, hvis Fantasi arbejder tungt og trænger til en ydre Paavirkning for at vækkes til Liv. For Elever med visuel Begavelse, som med Lethed forestiller sig Synsbilledet af hvadsomhelst, er en saadan Paavirkning naturligvis af mindre Betydning***).

De Billeder, der anvendes, bør naturligvis være saaledes udførte, at Øjet hviler paa dem med Behag og helst ogsaa med Interesse for selve det fremstillede. Om man virkeligt opnaar noget ved en kedsommelig, farveløs, urigtig tegnet og forkert sammenstillet Ophobning af Genstande, der i Forvejen er saa bekendte, at de i og for sig slet ingen Interesse

*) Über Sprach- und Sachvorstell. pg. 67.

**) Noten pg. 183.

***) smlgn. ovenfor pg. 84.

frembyder, er højst tvivlsomt. De kan naturligvis bruges til en Slags Overhøren i Gloser; men den Virkning, Billedet skulde have til at anspore Fantasiens Arbejde, kan næppe ventes, ialtfald ikke i vor Tid, hvor allerede Smaabørn er saa uhyre forvænte med billedlige Fremstillinger. Skal man nøjes med Helleristninger, maa man hellere lade Eleverne selv udføre dem eller lade dem se Læreren udføre dem. Thi om end den Interesse, hvormed de saaledes fremstillede Genstande betragtes, intet har med Kunsten at gøre, saa er den ialtfald meget levende og samler Opmærksomheden stærkt.

Men det Grundlag, der skabes ved Betragtningen af et Billede og Tilegnelsen af de tilhørende Benævnelser, og som i første Række anvendes til Beskrivelse, bør udnyttes paa en mangfoldigere Maade, end selve Beskrivelsen giver Anledning til, og man maa derfor tilstræbe, at de anskuelige Forestillinger knytter sig til et Indhold af Begivenheder, der giver Anledning til at vende tilbage til dem fra forskellige Synspunkter. Den Egn eller By, der fremstilles, maa være Skuepladsen for interessante Hændelser, og de fremstillede Personers Skæbne maa være sammenknyttet paa en til Billedet svarende Maade. Derved kan Billedet bidrage til at fremme Fantasivirksomheden langt ud over sin egen Begrænsning; og selv om det, der berettes om Billedets Indhold ikke direkte kan iagttages paa dette, har dog det berettede et tydeligt Forestillingsgrundlag, hentet fra de Momenter, der fremtræder umiddelbart synligt.

En særlig Betydning vil Anskuelsesundervisning kunne faa ved at meddele Eleverne *nye Forestillinger*, som de ikke ad anden Vej kan tilegne sig. Indenfor Undervisningen i moderne Sprog har dette næppe saa meget at sige, fordi der er saa megen Overensstemmelse i disse Sprogs reale Grundlag, at der næsten altid til Ordene kan knyttes Forestillinger, som i det væsentlige er rigtige og ikke behøver at lide af Mangel paa Tydelighed, med mindre Stoffet tilfældigvis er hentet fra fjernere Tider. I dette Tilfælde ligesom ved de klassiske Sprog vil gode Anskuelsesbilleder sikkert gøre Nytte. Thi

det kan ikke nægtes, at der her atter er et Punkt, hvor navnlig de klassiske Sprog er daarligt situerede. Meget, der forestilles med det indre Øje, og som vi ved Læsning af moderne fremmede Sprog udenvidere forestiller os paa Grundlag af vor egen Erfaring, fremtræder ved de klassiske Sprog utydeligt og vaklende. Thi Eleven ved, at han ikke udenvidere kan overføre sine tilvante Forestillinger, ja er maaske endog altfor ængstelig i denne Henseende. Naar man læser Cæsar, forestiller man sig naturligvis noget ved legio, cohors, legatus, præfectus, centurio og miles, vallum, fossa og pons; men sammenligner man dette noget med lignende Forestillinger fra Nutiden, er Ubestemtheden og Utydeligheden slaaende, med mindre man allerede har set en Mængde billedlige Fremstillinger. Derved er ialtfald den Mislighed, at det gør Læsningen mindre tiltrækkende ved at svække Fantasiens Udfoldelse. En illustreret Udgave af Cæsar vækker Begeistring, ialtfald hos Børn; thi den imødekommer den naturlige Trang til virkeligt at forestille sig noget haandgribeligt ved Ordene, og man bør ikke betragte saadanne Bøgers Billeder blot som en ligegyldig Underholdning eller et Middel til at meddele Realkundskab for dennes egen Skyld. Overalt i Sprogundervisningen, hvor Fantasien kan bevinges, er dette af det gode. Hvor kunde ikke Fortrolighed med gode og farverige Billeder fra Homers Hjemland forøge Glæden ved Iliaden og Odysseen. Thi det kan ikke nægtes, at man trods de smukke Ord mangengang forestiller sig de homeriske Helte som en Flok hvide Marmorfigurer uden Pupiller i Øjnene, der slaas paa en nøgen og støvet Slette. —

i. Af allerstørste Betydning for Ansporingen af Følelse og Fantasi er naturligvis Arten af det Stof, der anvendes til *Læsning*, og hvorom den fremadskridende Undervisning mere og mere maa concentrere sig. Dette er saa selvforstaaeligt, at

*) Naturligvis ikke for den, der har set en Rigdom af billedlige Fremstillinger, med mindre man kan erindre sine Forestillinger forud for dette Tidspunkt.

der ikke er Anledning til at anvende mange Ord derpaa. Stoffet maa være afpasset efter Elevens Modenhed, Fatteævne og have en vis Interesse i sig selv. Det nytter ikke, at der alene er en vis logisk Sammenhæng, eller hvad man i Reglen kalder saaledes, naar man tænker paa en praktisk Sammenhæng; der bør ogsaa være en *kunstnerisk* Sammenhæng. Paa et rent og skært Begynderstadium kan der vel ses bort herfra, saalænge det, der tilegnes, er væsentligt nyt, og Stoffet ikke i første Række er Læsestof — saaledes som f. Eks. de Gouinske Rækker — og slet ikke aspirerer til at vække nogen selvstændig Interesse. Men det egentlige Læsestof bør ikke være tillavet udfra teoretiske Undervisningsprincipper, men have sit Værd i sig selv. En Fortælling til Skolebrug skal som enhver anden Fortælling ikke indeholde andet, end hvad der med Nødvendighed udspringer af selve Fortællingens Idé eller tilstedes af denne. Thi vel kan Fortællingen udføre den samme Idé mere eller mindre vidtløftigt; men hvad der skal medtages eller udelades, beror i det enkelte Tilfælde paa det digteriske Instinkt og lader sig daarligt bestemme efter grammatiske eller leksikalske Hensyn. Derfor er det en mislig Ting at bearbejde Fortællinger til Skolebrug. Den fortrinligste Fortælling kan derved blive udmarvet eller udvandet saaledes, at den gør ganske det omvendte Indtryk af det tilsigtede. Det er direkte at forstyrre Fantasiens naturlige Virksomhed, naar den belemres med Ting, der ikke staar i nødvendig Forbindelse med det foregaaende eller følgende; og ved at beskære kan man paa den anden Side let komme til at fjerne Træk, der maaske ikke er nødvendige for den „logiske" Sammenhæng, men bestemmer Fortællingens Perspektiv, Anskuelighed og Virkning paa Følelsen. Vi kan i alle Henseender underskrive H. Sweets tidligere anførte Dom om saadanne Bearbejdelsers uheldige Sider. Løse Enkeltsætninger er i Virkeligheden lettere at døje i Længden, ja vinder næsten ved Gentagelse.*) Den uheldige Virkning af kedsommelige Tekster er for Elevernes vedkommende negativ; og da de har nok at gøre med Sprog-

*) Se ovenfor pg. 217.

tilegnelsen, vil den ikke altid blive dem bevidst uden deri, at de ikke føler nogen særlig Fornøjelse ved Læsningen. Af Læreren, som i Teksten søger Holdepunkter til at sætte Liv i Undervisningen og ikke finder saadanne, mærkes Misligheden mere positivt, navnlig hvis Omstændighederne nøder ham til længere Tid igennem at anvende samme Tekstrække. Et virkeligt godt Stof taaler derimod baade for Lærerens og Elevernes Vedkommende Gentagelse. Læreren, for hvem Gentagelsens Problem særligt faar Betydning, vil Gang efter Gang kunne have Fornøjelse af at forelægge den samme gode Tekst for Eleverne og finde Tilfredsstillelse i Tilbagevirkningen fra Elevernes Side, naar disse morer sig over eller gribes af Indholdet. Og alt, hvad der kan tjene til at holde Lærerens Stemning oppe, tjener indirekte Eleverne til Fremme. Bestræbelsen for gennem nye og forbedrede Læsebøger at skaffe det daarlige ud af Verden og i det mindste gøre Afveksling mulig fortjener derfor ikke den Mistillid, hvormed Publikum, der skal betale Bøgerne, udelukkende betragter Sagen. Men denne Bestræbelse er vanskelig at gennemføre, fordi der for at opfylde Fordringerne til Lethed og grammatisk Brugbarhed, Indholdets Art og Stilfarven, maa tages mange forskellige Hensyn. Navnlig Hensyn til Letheden og Hensyn til det Stof, Eleverne efter deres Modenhedsgrad kan ventes at interessere sig for, kan let kollidere. Her ligger da Tanken om Bearbejdelse af en original Tekst ganske vist nær; men dette Arbejde er som sagt ikke hver Mands Sag. — Spørgsmaalet om Stoffets Gehalt er efter vor Opfattelse langt vigtigere end det saa ofte anførte Hensyn til en lidt mere eller mindre moderne Sprogkarakter, ialtfald paa Begynderstadiet. Thi de Afvigelser, der kan blive Tale om, er alligevel aldrig betydelige i Sammenligning med den Mængde brugeligt Sprogstof, der forekommer og stadigt vil befæstes gennem fortsat Læsning, og heller ikke betydelige i Forhold til den Afvigelse, der bestaar mellem Tale- og Skriftsprog. Men forældede Udtryk kan iøvrigt i Almindelighed uden Skade fjernes af en kyndig Haand til Fordel for mere mo-

derne, uden at dette behøver at skade den paagældende Tekst. —

Det synes klart, at man til Undervisningsstof fortrinsvis bør vælge et Stof, der ikke stiller for store Fordringer til Fantasien, men tværtimod letter dennes Arbejde saa meget som muligt. Dette vil i Almindelighed være Tilfældet, hvor der er *megen Handling og liden Beskrivelse.* Man ved, hvor fortvivlede Børn er over beskrivende Stykker ogsaa i deres Modersmaal; og selv om de undertiden ogsaa ved fri Læsning, drevne af en vis intellektuel Pligtfølelse, undlader at overspringe saadanne Stykker, saa læses disse dog saaledes, at der intet sammenhængende Billede danner sig, medens derimod Begivenhedernes Gang indprenter sig tydeligt og følges med Spænding. Beskrivende Steder kan og bør naturligvis ikke helt undgaas i fremmedsproglige Tekster. Men de bør da være Genstand for Lærerens særlige Omhu og bearbejdes indgaaende i den samtalende Behandling.

Dernæst har det ogsaa Betydning, at Læsestykkerne ikke er for korte, saa at Forestillingsrækkerne afbrydes for ofte. En god lang Historie, som beskæftiger Eleverne gennem længere Tid, tillader dem at leve sig ind i en Kres af Forestillinger, der gensidigt støtter hverandre. De Forhold, hvorunder Ordene tilegnes eller befæstes, nærmer sig derved mere det virkelige Livs Oplevelser, end naar Ordene træder i Forhold til mange og hurtigt skiftende Billeder, hvilket ogsaa kan medføre, at selve Ordforraadet bliver altfor spredt.

j. Ved Oplæsningen af den benyttede Tekst bør man lægge Vægt paa at den ikke blot er tydelig og rigtig med Hensyn til Udtalen, men ogsaa fra *Foredragets* Side. At kunne læse forstaaligt op er overhovedet en Fordel; men ikke blot fra dette praktiske Synspunkt er Øvelsen heri værdifuld. Den, der vil læse forstaaligt op, endsige med Foredrag i strengere Forstand, maa naturligvis først og fremmest søge at gøre sig Indholdet af det, der skal læses, klart og derved komme i den rette Stemning. Bevidstheden om denne Fordring vil ogsaa virke gavnligt tilbage paa Forberedelsen. Selve Læse-

øvelsen synes erfaringsmæssigt at interessere Eleverne, naar Læreren virkeligt stiller strenge Fordringer i denne Retning. Den giver Anledning til en aktiv Optræden, der ikke ligger over Elevens Kræfter, og hvis der er flere Elever til indbyrdes Kontrol og Kritik, ligesom Spørgsmaalet om den rette Opfattelse af Indholdets finere Nuancer kan danne Grundlag for interessante Drøftelser. Paa dette Punkt burde enhver Sproglærer medbringe en vis Uddannelse, som hos os jo desværre ikke er nogen Eksamensfordring og kun kan opnaas ad privat Vej. Imidlertid kan Læreren dog ogsaa uden forudgaaende Uddannelse ved at prøve sig frem og overveje de Spørgsmaal, der efterhaanden i Praksis frembyder sig, komme til Klarhed over visse Hovedprinciper, hvorefter denne Del af Undervisningen bør ledes. Ved egentlige Oplæsningsøvelser bør Eleven tage Plads paa Katederet, for derved at faa Følelsen af virkeligt at have en Tilhørerkres, og det ledende Synspunkt for Foredraget bør være Bestræbelsen for at bibringe Tilhørerne Forstaaelse. Dette synes rigtignok ganske selvfølgeligt, men maa alligevel indskærpes Flertallet af Elever, fordi de er tilbøjelige til at forveksle deres egne umiddelbare Forstaaelse med Tilhørernes. Følelsen af Korrespondance med disse og Bekymringen for, om de er med, maa intet Øjeblik slippes af den læsende. Hvad det dernæst i første Linje kommer an paa for at opnaa den tilstræbte Forstaaelse, er den rette Fremhævelse af de Ord i Sætningen, som er af fundamental Betydning for Opfattelsen. Denne Fremhæven sker dels gennem Rytmen, dels gennem Fordelingen af Tonehøjden og Eftertrykket. Vanskeligheden ved at følge den uøvede Oplæser, selv om han i og for sig udtaler Ordene tydeligt nok, ligger deri, at Tilhørerne ikke ganske umiddelbart bliver klare over, hvilke Forestillinger der skal indtage Opmærksomhedens Centrum, udfra hvilke altsaa de underordnede Momenter skal belyses og forstaas. Dette kan ligge i en vis Monotoni, hvorved Forskellen mellem Tonehøjderne udviskes, men ogsaa deri, at Stoffet ikke grupperes i naturligt sammenhørende Enheder, og at større eller mindre Pauser, der adskiller disse Enheder over-

springes, saaledes at den naturlige Rytme udviskes. Dette sidste bevirker, at Tilhøreren ikke faar Tid til at besinde sig paa Hovedmomenterne i vedkommende Sætning, og er navnlig uheldigt, naar det drejer sig om indledende Forestillinger, hvorpaa Opfattelsen af en længere Sammenhæng beror. Forelæserens Pligt er det nu at være klar over de enkelte Forestillingsmomenters Betydning indenfor Helheden og bringe dem til Gyldighed i et dertil svarende Forhold. — Den Fordring til Forelæseren, at de enkelte Ord, skal udtales saa tydeligt og rigtigt som muligt, er lettest at gøre forstaaelig og kontrollere. Men ogsaa her maa han dog udfra sin Forstaaelse af Sammenhængen kunne nuancere noget og være sig bevidst, at sjældnere Ord, ikke blot Navne, men ogsaa Ord af særlig digterisk Brug eller Dannelse, eller Ord der pludseligt hentes fra et fjerntliggende Omraade for at tjene en Sammenligning eller opfylde et andet poetisk Krav, ligesom endelig tekniske Udtryk maa behandles med ganske særlig Omhu. — For de enkelte Lyds Vedkommende er det særligt Konsonanterne, der maa være Genstand for Pleje, bl. a. ogsaa af Hensyn til deres „figurative use".

De Elever, der hører paa Oplæsningen, bør vænnes til at følge med uden at se i deres Bøger, baade for at øve sig i at opfatte gennem Øret, og forat Forelæseren kan blive i den rette Kontakt med dem. — Forelæseren maa desuden vænnes til at lade sig lede ikke blot af Forstanden, men ogsaa af Følelse og Fantasi.

Dette Synspunkt gør sig naturligvis stærkest gældende ved Oplæsning af poetiske Stykker. Her vil man dog vistnok møde nogen Tvivl om, hvorvidt man dog ikke altid bør holde sig til en tydelig og forstandsmæssig Oplæsning, idet man kunde befrygte, at Oplæsning af Poesi med Betoning af Følelse og Fantasi kunde gaa over til tom Svulst og smagløs Affektation. Thi Foredrag af Digterværker er en Kunst, der kræver Talent, og hvor det halve og misforstaaede er værre end intet. Efter dansk Tankegang vilde ialtfald en saadan Betragtning ligge nær. Imidlertid er der indenfor Skolen næppe Grund til Frygt i den angivne Retning. Læ-

reren kan her øve uforbeholden Kritik, ligesom Eleverne heller ikke indbyrdes er vant til at skaane hverandre, medens det overfor voksne og under andre Forhold end Skolelivets er vanskeligt at kritisere kunstneriske Forsøg uden at saare vedkommende. Dernæst maa man betænke, at Fordringerne til Foredragskunst er og kan være mere relative end til flere andre Kunster, fordi Sproget nu engang er et fælles og stadigt benyttet Udtryk for vore Tanker og Følelser. Selv om det derfor kun er givet faa Mennesker at kunne fremsige Digte saaledes, at Opmærksomheden virkeligt fanges og Følelsen vækkes, saa vil de fleste dog sikkert kunne lære at fremsige Poesi uden at støde an ved positiv urigtig Opfattelse og uden at forfalde til den rene Kedsommelighed. Og for selve den, der læser saaledes, at han giver sig noget hen i Fantasi og Følelse, vil Udbyttet personligt altid være større, selv om det ydre Resultat ikke udmærker sig i nogen Henseende. At Interesse og Smag for Digtekunst vil fremmes ved Øvelser, hvor Eleven opmuntres til at lægge sin personlige Opfattelse for Dagen, kan der næppe heller være Tvivl om. Og for Undervisningen i fremmed Sprog, hvor Interessen for Indholdet og Glæden ved den kunstneriske Form forbinder sig med den Tilfredsstillelse, den fremmede Sprogform fonetisk og grammatisk yder, springer der her en frisk Kilde*). —

Den Tilfredsstillelse, Sprogundervisningen formaar at yde Forstand, Følelse og Fantasi, og som er af umiddelbar Betydning for Tilegnelsen af Ordforraadet, leder over til det afsluttende Synspunkt for disse Betragtninger, Sprogtilegnelsens Forhold til Viljen.

C. Viljen og Sprogtilegnelsen.

1. Der er, som vi allerede tidligere har indrømmet, en vis Vilkaarlighed i den Maade, hvorpaa Bemærkningerne i disse

*) Med Hensyn til Enkeltheder angaaende Oplæsningsspørgsmaal henviser vi til P. Jerndorffs bekendte Foredrag: Om Oplæsning. Med Hensyn til Talens Rytme og Tonehøjde foreligger interessante Undersøgelser i „om Nødvendigheden af sikre Meddelelsesmidler i Døvstummeundervisningen" af G. Forchhammer.

Afsnit fremsættes, eftersom Forestillingsliv, Følelse og Vilje udgør en uadskillelig Enhed. Betydningen af Fantasiens Klarhed kunde forsaavidt ogsaa være fremstillet under Synspunktet „Vilje", fordi Bevidsthedens aktive Karakter allerede her lægger sig tydeligt for Dagen endog med et Moment af Anstrengelse. Om man vil forestille sig et Forhold mere eller mindre tydeligt, beror i mange Tilfælde paa en bevidst Anspændelse, og er saaledes, hvad man i snævrere Forstand kalder en Viljessag. Og det er meget muligt, at det er det i Fantasien fremtrædende Viljesmoment, der er det egentligt afgørende for Ordets Tilknytning til Forestillingen. Hvad vi imidlertid i følgende vil omtale under Viljens Synspunkt er den almindelige Betydning af en bevidst Stræben efter at tilegne sig et fremmed Sprog og de i selve Sprogstudiet og Undervisningen liggende Impulser for en saadan Stræben. —

Ved Spørgsmaalet om gammelt og nyt i Sprogundervisningen træffer man ofte paa Modsætningen mellem det *vilkaarlige* og det *uvilkaarlige*. Naar Talen er om ældre Metoder, synes Vægten at ligge paa den bevidste Anstrengelse, ved de nye paa den ubevidste Leven-sig-ind i Undervisningsstoffet. Den gamle Fremgangsmaade kræver Slid med grammatiske Systemer og Gloserækker, den nye fører Eleverne ad en naturlig og morsom Vej, der ikke overanstrenger dem, til et fornuftigere Maal. Alt efter den mere optimistiske eller mere pessimistiske Maade, hvorpaa man betragter den menneskelige Natur, tegner Modsætningen sig som en Kamp mellem Reaktion og Fremskridt eller mellem reelt Arbejde paa den ene Side og Overfladiskhed eller endog Humbug paa den anden Side. Paa ethvert Omraade, hvor der er Tale om nye Metoder, vil den overvejende Del af det ikke sagkyndige Publikum være tilbøjelig til en optimistisk Opfatttelse. Mangel paa Indsigt tillader Forhaabningerne at blomstre. For Sprogundervisningens Vedkommende har der dels udbredt sig en Tro paa en naturlig Metode, ved hvilken man tilegner sig Sproget paa en let og underholdende Maade, dels Mistillid til enhver planmæssig Undervisning i Forbindelse med den Forestilling, at Sproget kun

tilegnes ordentligt i selve Landet, men saa ogsaa med stor Lethed, blot ved Omgangen med indfødte. Paa Basis af saadanne Stemninger ser man rene Svindelforetagender blomstre frem, der i deres Reklamer bejler til Publikums Gunst ved at fordømme den almindelige Skoleundervisning og beraabe sig paa moderne Teorier, i Kraft af hvilke de lover fabelagtige Resultater. I Fagkrese træffer man naturligvis sjældnere saadanne Anskuelser i udpræget Form, men nogen Indflydelse har de dog ogsaa her. Og selv om man er langt fra at dele de pessimistiske Anskuelser om det ved Sprogundervisningen opnaaelige, som man let — i det mindste underhaanden — kan faa at høre, naar Talen er om højere Maal og fornuftigere Fremgangsmaader, saa har man dog al Grund til at betone, at den virkelige Sprogbeherskelse overfor fremmede Sprog i høj Grad fordrer en bevidst Indsats af Vilje, og at Haabet om at naa et tilfredsstillende Resultat uden en bestemt derpaa rettet og i Enkeltheder gaaende positiv Bestræbelse for de allerflestes Vedkommende er fuldkomment grundløst. Saaledes er navnlig den Anskuelse, at man ved det blotte Ophold i Udlandet snart kommer paa Højde med indfødte ganske falsk. De fleste, der praler med dette, har for det første medbragt de foragtede Skolekundskaber, uden hvilke de i lang Tid vilde have været hjælpeløse; for det andet mangler de Kritik overfor deres egne Præstationer. Det anføres som et Bevis for den hurtige Tilegnelse af det fremmede Sprog, at man efter faa Dage uvilkaarligt tænker i dette. Men at man tænker i det fremmede Sprog, er tværtimod et Bevis for, at man ikke kan det altfor godt; det er simpelthen en nervøs Lidelse, fremkaldt af den Anstrengelse, som Benyttelsen af det uvante Sprog medfører, der ytrer sig i, at man ikke kan frigøre sig for Indtrykkene, ligesom naar man efter en lang Jernbanerejse om Natten forfølges af hurtigt forbidragende Landskabsbilleder og synkende og stigende Telegraftraade. I samme Grad, som Følelsen af Anstrengelse ved at tale det fremmede Sprog taber sig, forsvinder ogsaa Tilbøjeligheden til at tænke i vedkommende Sprog, og dette sker kun, hvor Gen-

standens Art gør det naturligt, eller i Kontinuation af Samtale, eller hvis man vilkaarligt bestemmer sig dertil. — En anden Ting er, at adskillige Mennesker vanskeligt kan tvinge sig selv til den Art Beskæftigelse med Sproget, som Undervisning maa kræve, og derfor ikke lærer noget brugbart, før de er i det fremmede Land og Nødvendigheden driver dem. En Sag for sig er det endvidere, at mange er tilfredse med saa megen praktisk Sprogkundskab, at de kan udtrykke sig om de almindeligst forefaldende Livsforhold, og derved gerne ser bort fra Udtrykkets Rigtighed. Men tilstræber man en virkeligt omfattende og korrekt Sprogbeherskelse, er Tilegnelsen ved Ophold i det fremmede Land en langvarig, kostbar og utilstrækkelig Vej. Navnlig den egentlige sprogstuderende og vordende Lærer bør gøre sig klart, hvad Opholdet i Udlandet egentligt betyder. Det er sikkert nok, at det først er en ikke altfor kort Tids Omgang med indfødte og en praktisk Tvang til at bruge det fremmede Sprog, der sætter Slutstenen paa den sproglige Uddannelse, og det var i høj Grad ønskeligt, om alle, der studerer Sprog for at uddanne sig til Lærere, i det mindste kunde opholde sig et Aar i det paagældende Land. Men det er ligesaa sikkert, at Udbyttet af et saadant Ophold i høj Grad bestemmes af det Grundlag, som forudgaaende Studier har skabt, og af den fortsatte aktive Stræben efter at tilegne sig nyt. Og udfra praktiske Erfaringer er det rimeligt at fremhæve det sidste Synspunkt stærkest, eftersom det i Reglen er dette, der lettest glemmes. Det lyder utroligt, men man kan træffe en studerende, der rejser paa et Stipendium for at lære et Sprog, og som efter adskillige Maaneders Ophold fortvivlet spørger: „Hvordan bærer man sig da egentligt ad med at lære noget? Nu har jeg været her saa og saa længe, og det hjælper ingenting." — „Ja De maa jo ogsaa læse noget. De har vel læst en hel Del, inden De kom her?" — „Læse! Ja jeg har engang læst en Roman af — — — ja hvad var det nu han hed — — — jeg husker det ikke rigtigt, — — men jeg *har* skam læst en Bog engang. Men tror De egentlig det nytter? Jeg skal jo have *praktisk* Færdighed; for nu

undervises der jo efter nyere Metoder i vore Skoler.“ — Dette Replikskifte er ikke opdigtet. Det betegner vel det ekstreme Tilfælde af Uforstand; men en Rem af Huden er ikke saa ualmindelig ogsaa hos bedre funderede studerende. Ved den kunstige Sprogtilegnelse kan Opholdet i Udlandet kun blive et Led i de Foranstaltninger, der maa træffes, og ikke en nem og underholdende Maade til at naa Maalet i ét Spring. Det egentlige Grundlag for Sprogtilegnelsen er den Aar igennem Dag for Dag fortsatte bevidste Opsamling af Sprogstof og dettes Afgrænsning navnlig overfor Modersmaalet. Herved danner Sprogfølelsen sig, som ikke er andet end den samlede Sum af sikker Viden, der ytrer sig i en umiddelbar Tilfredshed eller Utilfredshed overfor vore egne eller andres sproglige Udtryk, men ikke er nogen hemmelighedsfuld Ævne, der kan fremelskes i Løbet af kort Tid og afkorte den besværlige Vej. Forsaavidt god Sprogundervisning i Skolerne ligger i det offentliges Interesse, er det naturligt, at der fra det offentliges Side gøres det mest mulige for at skaffe vordende Lærere Adgang til et ikke altfor kortvarigt Ophold i de Lande, hvis Sprog det drejer sig om; men det vil være baade i Sparsommelighedens og Sprogstudiets egen Interesse, om der altid forlanges grundige Forkundskaber; thi kun paa denne Maade faas der virkeligt noget for Pengene*). Den, der i Løbet af sin Studietid ved egne Midler kan foretage en Rejse, bør af samme Grund hellere forlægge denne til Slutningen af Studietiden end til Begyndelsen.

Iagttagelsen af Mennesker, der af praktiske Grunde har opholdt sig længere Tid i Udlandet, giver heller ikke store Tanker om de derved opnaaede Sprogkundskaber. Hvad der gælder om Tilegnelsen i selve det fremmede Land, gælder imidlertid endnu mere om Udbyttet af Undervisningen i Hjemlandet; Sproget lister sig ikke ind af sig selv, og man kan ikke lege sig til det; men man kan naturligvis slaa af paa Fordringerne og være glad ved lidt, blot man

*) Det bør maaske bemærkes, at de anførte Erfaringer ikke gælder Landsmænd. Hos os vises der i dette Punkt større Forsigtighed. Ellers kunde Understøttelserne muligvis nok uddeles mere rationelt.

ikke bilder sig ind at have naaet langt mere, end Tilfældet er.

2. Som allerede i Forordet anført giver man fra konservativ Side Reformbestræbelsernes Forkæmpere Skyld for at have udbredt falske Forestillinger i den ovennævnte Henseende. Og da saadanne Forestillinger ikke opstaar af sig selv i Publikum, lader Faktum sig næppe heller benægte. Reformbevægelsen har haft en agitatorisk Karakter. Den har ikke henvendt sig alene til Lærerstanden, men har tildels fremsat sine Anskuelser i populær Form uden at belaste dem med noget tungere Apparat af Begrundelser. Baaret af Optimisme, som enhver Agitation maa være det, har dens Stræben været rettet paa at fremstille, hvor let Tilegnelsen af fremmede Sprog er, naar man bærer sig rigtigt ad, men ikke saa meget paa at fremhæve Vanskelighederne. Hvad der gør mest Indtryk, naar man forfægter Metoder, er naturligvis Paapegen af opnaaede Resultater, hvis mangehaande Forudsætninger dog ikke altid er saa lette at gennemskue. Egnet til at gøre Indtryk paa bredere Krese er ogsaa Anførelsen af fremragende Menneskers Tilegnelse af fremmede Sprog paa Trods af de almindelige Skolemetoder. Ogsaa med saadanne Eksempler er der dog Grund til at være varsom. Drager man f. Eks. en Skikkelse som Goethe frem*), bør man dog vel betænke, hvilke kolossale Ævner det her drejer sig om.

Efter Goethes egne Udtalelser har han hørt til de saakaldte Vidunderbørn. Hvor han har omtalt sin Lethed ved at lære Sprog tilføjer han: „Andere Frühzeitigkeiten in Absicht auf Gedächtnis und Kombination hatte ich mit jenen Kindern gemein, die dadurch einen frühen Ruf erlangt haben." Allerede det lille Træk, at Goethe i en ganske tidlig Alder lærte en italiensk Sang udenad uden at kende Sproget, blot ved af og til at høre sine Forældre synge den, vidner om en usædvanlig akustisk Opfattelsesævne og Hukom-

*) som f. Eks. O. Jespersen: Sprogundervisning pg. 112.

melse. Om hans øvrige sproglige Begavelse er det næppe nødvendigt at tale, ligesaa lidt som om den hos ham foreliggende enestaaende Forbindelse af Fantasi og Abstraktion. Betragter man f. Eks. den Maade, han efter sin egen Beskrivelse lærte Fransk paa, finder man et saadant Opbud af sjælelige Ævner og Kræfter i Forbindelse med visse ualmindeligt heldige ydre Betingelser (stadig Omgang med fransktalende jævnaldrende), at enhver Sammenligning med normale Forhold maa høre op. Alene det, at han i det paagældende Tidsrum (9—11 Aar gammel) arbejdede sig helt og holdent gennem Racine og Molière samt en stor Del af Corneille og selv skrev et fransk Stykke, viser den Maalestok, der maa anlægges. Tiltrods for saadanne Resultater er Goethe dog ærlig nok til at tilføje, at han paa Grund af Sprogfejl ofte maatte staa tilbage for andre i skriftlige Arbejder. Dette kunde utvivlsomt let have været afhjulpet ved en regelmæssig Grammatikundervisning.

At det under alle Omstændigheder maatte være dræbende for Goethe at gaa i Spand med normalt begavede Kammerater, er let at forstaa. Men trods sin Uvilje mod Datidens pedantiske Skoleundervisning, er han jo ingenlunde blind for Fordelene ved en planmæssig Metode og fordømmer den i hans Barndom fremtrængende Dilettantisme: „Man suchte nach etwas Besserem und vergass, wie mangelhaft aller Unterricht sein muss, der nicht durch Leute vom Metier erteilt wird." *)

Naar man endvidere som opmuntrende Eksempel henviser til sproglærde, der har kastet Vrag paa Grammatiken, naar de ønskede at sætte sig ind i et nyt Sprog, saa er ogsaa dette misvisende. Thi det er let at forstaa, at en grammatisk Lærebogs Pegepind kan være overflødig for

*) Til Oplysning om Goethes Sprogstudier kan man efterlæse Dichtung und Wahrheit, den alm. Cotta-Udg. Bd. XX pg. 16, pg. 31—32, pg. 84 ff. 113—114 samt 217—218. Det fremgaar iøvrigt af disse Steder, a det næppe er helt rigtigt, naar Goethe mener (pg. 218) at have tilegnet sig Sprogene ganske „ohne Regel und Begriff."

den, der ved lang Tids Beskæftigelse med Sprog er bleven trænet i grammatiske Forestillinger og grammatisk Opfattelse. For den normale Elev, hvis Abstraktionsævne er ringere og mindre skolet, er Forholdet naturligvis et ganske andet. —

Men rent bortset fra de Overdrivelser i optimistisk Retning, som den agitatoriske Side ved Reformbevægelsen kan have medført, og som man godt kan indrømme er skete uforvarende, da de i Virkeligheden ganske er i Strid med Reformvennernes praktiske Fordringer og Foranstaltninger, saa kan allerede selve Ordet „Metode", som høres saa tidt, for den udenforstaaende Lægmand let faa noget vildledende ved sig. Thi naar man i det praktiske Liv paa et eller andet Omraade indfører nye Arbejdsmetoder, saa vil dette altid sige Fremgangsmaader, hvorved Udbyttet forøges i Forhold til Kraftanvendelsen. Det er Arbejdsbesparelse, der tilstræbes, et mindre Forbrug af Heste- eller Menneskekræfter. Men dette er ingenlunde det centrale i forbedrede Sprogundervisningsmetoder. Disse gaar ud paa at tilvejebringe den størst mulige Kraftudfoldelse fra Elevens Side, for at han kan tilegne sig det mest mulige indenfor en given Tid. Naar man taler om at afskaffe det ørkesløse Grammatikterperi, Ramser og Gloser til Fordel for nyttigere Beskæftigelser, lyder det ganske vist i Retning af Arbejdsbesparelse. Men selv om de berømte Ord „Hornung" og „Petschaft" forsvinder, saa forlanges der til Gengæld lært en Mængde idiomatiske Udtryk, som tidligere lodes ude af Betragtning. Man kan her ikke dømme efter en misforstaaet eller ufuldkommen Udførelse af nye Tanker, som man lejlighedsvis kan træffe. Men gør man sig klart, hvad de paa dette Omraade ledende Pædagoger forlanger, hvilke Krav de stiller til Elevernes Omtanke, Opmærksomhed og Interesse, saa forstaar man, at de gode Resultater, der anføres, og som synes naaet uden Modstand fra Elevernes Side, ja tværtimod med begejstret Tilslutning fra disse, kun er naaet ved et intensivt Arbejde fra begge Sider, som

ældre Fremgangsmaader slet ikke gav Lejlighed til at udfolde. Hvorledes søger ikke Gouin at anspore Elevernes Fantasi og Hukommelse gennem Seriesystemet. Hvad han kræver, er ikke umuligt; Arbejdet er lagt godt tilrette, saaledes at det lokker Eleven; men det er dog ikke desto mindre et Arbejde, der kræver Anstrengelse og Udholdenhed. Den, der blot éngang har gennemgaaet en Prøvelektion og selv har følt, hvilken Opmærksomhed, der kræves af Eleverne, og set Læreren opløses i Sved, vil ikke forestille sig denne Metode som en magelig Vej til Dygtighed. Begejstrede Sprogpædagoger kan nu vel nok undertiden overse dette Forhold og over Undervisningens Livlighed og Elevernes Tilslutning glemme de Anstrengelser, det drejer sig om baade for Læreren selv og Eleverne, ligesom Soldaten glemmer Marschens Besværlighed over Musiken. I sin Bog om Anskuelsesundervisning siger saaledes P. Lange efter at have fortalt, hvorledes et nyt Læsestykke bliver gennemgaaet (fortalt af Læreren for lukkede Bøger, gennemgaaet paa Fransk i Enkelthederne, genfortalt af Eleverne, endelig oversat og oplæst), at Oversættelsen med Lethed lykkedes for Eleverne uden Hjemmearbejde*): „Sie fiel ihnen gewissermassen wie eine reife Frucht in den Schoss". Det er imidlertid klart, at Undgaaelsen af Hjemmearbejde er købt med et overordentligt intensivt Arbejde i Timen. Men pudsigt nok ses det af Langes Meddelelser, at Hjemmearbejde dog ikke absolut undgaas og endog undertiden kræver ekstra Hjælp**). Og endelig løber Langes Betragtninger da ogsaa ud paa Ønsket om *forøget Timetal.* Reformbestræbelsernes egentlige Kerne er da heller ikke at lette Eleven Arbejdet, men anvende den givne Tid mere intensivt og overhovedet at sætte Maalet for Sprogundervisningen højere op og saaledes i doppelt Forstand kræve mere Arbejde.

Et Vidnesbyrd herom ligger ogsaa i de forøgede Krav til Læreren, hvorom der jævnligt tales i Forbindelse med Re-

*) Beobachtungen u. Erfahrungen pg. 25.

**) sammest. pg. 20.

formundervisningen*). Det er klart, at de Anstrengelser, Læreren udfolder, ingen Betydning har uden tilsvarende Anstrengelser fra Elevernes Side, — naar Læreren fordrer mere af sig selv, maa han ogsaa komme til at kræve mere af Eleverne. Sallwürk siger rigtignok: „Hast du einmal eine Klasse gesehen, die mit lachenden Mienen ganz am Munde des Lehrers hängt? Das sind die Klassen eines ganz mündlich verfahrenden Unterrichts. Die rege Freude der Schüler, ihr begieriges Auffassen machen auf der anderen Seite (i Modsætning til den megen Talen, der udkræves) die Arbeit des Lehrers angenehm und leicht, wenn von ihm jetzt auch mehr Anregung ausgehen muss als bei den früheren Methoden**)." At det livlige Arbejde og Samstemningen mellem Lærer og Elever fjerner visse Vanskeligheder og Ubehageligheder fra Lærerens Gerning, er vist nok; men selv en rent selskabelig Underholdning, der intet alvorligt Formaal har, og slet ikke umiddelbart medfører Følelsen af Anstrengelse, indeholder dog et Slid paa den aandelige Kraft, som netop er farligere, fordi det ikke umiddelbart gør sig gældende. Dette maa betænkes endnu mere, hvor Talen er om Undervisning.

De større Fordringer, som den intensivere moderne Undervisning stiller, gælder dels Opmærksomheden, dels den selvstændige Aktivitet, dels den almindelige Interesse for Undervisningen og dens Genstand.

3 *a.* Enhver Undervisnings Udbytte er afhængig ikke blot af den Flid, der umiddelbart lægges for Dagen i Undervisningstiden og ved Forberedelsen, men af *Viljens almindelige Retning* imod det paagældende Stof og den Optagethed af dette, som er tilstede ogsaa udenfor de Tidspunkter, hvor Eleven ligefrem beskæftiger sig dermed. Det er efter Høffding***) kun billedligt, at vi kan opfatte Erindrin-

*) Saaledes af M. Walter: Die Reform des neusprachl. Unterrichts pg. 14—15 og sammes: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts pg. 67., O. Thiergen Methodik des neuspr. Unterr. p. 167. P. Lange: Beobachtungen u. Erfahrungen p. 36.

**) Fünf Kapitel vom Erlern. fr. Sp. pg. 82.

***) Psykologi pg. 98—99.

gen som et Pakhus eller et Skatkammer, hvori Forestillingerne opbevares forsaavidt vi derved vil tillægge disse en Eksistens udenfor Bevidstheden. Imidlertid kan de af Bevidstheden svundne Forestillinger dog udøve Indflydelse paa denne. Der foreligger altsaa ikke blot fysiologiske Betingelser for saadanne Forestillinger, men ogsaa en Virksomhed, der er analog med den Virksomhed, paa Grundlag af hvilken Forestillingerne gøre sig gældende i Bevidstheden; og igennem dette ubevidste Arbejde kan der skabes nye Forestillingsforbindelser, som forgæves tilstræbtes gennem bevidst Forestillingsvirksomhed. Forsaavidt man nu alene tænker paa Forestillingsdispositioner, kunde man vel synes berettiget til at forestille sig en fysiologisk Opmagasinering af Forestillingerne og — stadig fysiologisk — betragte dette som mere end et rent Billede. Men man maa dog tillige erkende Muligheden af, at Forestillingerne ogsaa undertiden tages frem af Magasinet uden umiddelbart at gøre sig gældende for Bevidstheden. Og det synes os rimeligt, at denne Betragtning maa udstrækkes saa langt, at Forestillingen om den hvilende Opbevaring i et Gemme overhovedet taber al Berettigelse. Det er ialtfald lettere at forstaa Viljens Indflydelse paa Hukommelsen, naar man overhovedet opfatter denne som en fortsat Virksomhed, der i hvert enkelt Tilfælde tager sin Begyndelse i det Øjeblik, en Fornemmelse eller Forestilling første Gang fremkaldes, som taber sig i Tidens Løb, naar den overlades til sig selv, men fremmes og bevares ved Indtrykkets Gentagelse eller ved Indflydelse fra den øvrige Forestillingsvirksomhed. Den Indøvelse af Nervesubstantsen, hvorved den bliver istand til eller tilbøjelig til at gentage den samme Virksomhed under ensartet Paavirkning, beror i saa Fald derpaa, at den Virksomhed, som er fremkaldt ved den oprindelige Paavirkning, endnu ikke er bragt til Ro, men forstærker den af et nyt Indtryk fremkaldt eensartede Virkning. Hvis der ikke foregaar noget med de i Hukommelsen eksisterende Forestillinger, er det ialtfald vanskeligt at forestille sig den Indflydelse, *Interessen* har til at styrke Hukommelsen for de Ting, den gælder; men lettere

at forstaa bliver Forholdet, naar man opfatter Begrebet „Interesse" som en af følelsesbetonede bevidste Forestillinger ledet Vilje, hvis Virkninger udstrækker sig til alle Forgreninger af Sjælelivet, bevidste og ubevidste, som staar i Forbindelse med de bevidste Grundforestillinger, og vedligeholder den paa disse Omraader herskende Virksomhed ved stadigt at tilsende den nye Impulser. Hvad der da i enkelte Tilfælde træder frem for os som tydelige Eksempler paa Sjælens ubevidste Arbejde, er kun ekstraordinære Ytringer af det normale Forhold.

Viljens Indflydelse paa Hukommelsen er et Faktum, som man dagligt kan fastslaa. Det var med god Grund, at de gamle Gallere forbød deres studerende at nedskrive det meddelte; de frygtede for, at Hukommelsen skulde slappes, naar Viljen til at huske ikke længere var under Nødvendighedens Tryk. Erfaringer i denne Retning kan man ogsaa hente fra vort moderne Eksamensliv. Den Vending, som Eksaminander ofte anvender efter Eksamen, at de nu Gudskelov har Ret til at glemme, svarer sikkert til Fornemmelsen af en hidtil varende fortsat, mer eller mindre bevidst Anstrengelse, der nu paa èn Gang opgives. I en Eksamen med flere Fag, hvor man ikke har Tid til at repetere alle enkelte Fag bestandigt, kan man ligesom indstille sin Hukommelse paa at fastholde Enkelthederne i de Fag, der ikke mere kan repeteres, indtil Eksamensdagen. Fører man Regnskab over Smaaudgifter, kan man ofte erindre saadanne flere Dage igennem, fordi man har forsømt at skrive dem op. I det Øjeblik, dette sker, er de derimod ligesom viskede ud af Sjælens Tavle. — Mennesker, der er stærkt optagne af aandeligt Arbejde, er ofte nødt til næsten med bevidst Vilje at udskyde alt, hvad der ikke længere har direkte Betydning for deres Virksomhed og Tilværelse. Man kan ikke altid forklare den Glemsomhed, der herved ytrer sig, som manglende Interesse i almindelig Forstand eller som Følgen af en overfladisk Beskæftigelse med Tingen; den er Resultatet af en bevidst eller af Forholdene fremtvungen Neddæmpning af enhver Association, der leder ind paa Omraader, for hvilke

der ikke er Tid og Kraft tilovers. Men denne Neddæmpen medfører en Afsvækkelse af hele den ubevidste Virksomhed, der udgaar fra de paagældende Forestillinger som Associationscentrer. — Udfra det fremsatte Synspunkt er det endvidere forstaaeligt, at en vis Systematik letter Hukommelsens Virksomhed, idet Systemet virker som en planmæssig Forgrening af Kanaler, hvorigennem Virksomheden ledes ud til Enkeltforestillingerne.

b. Men selv om man nu ikke vil udstrække den ubevidste Sjælevirksomhed saa vidt som antydet, saa maa det dog ialtfald betragtes som givet, at Hjernen er i Stand til at udføre et ubevidst Arbejde efter samme Love som gælder for det bevidste Liv. Paa Sprogets Omraade ytrer de af Høffding omtalte *) ubevidste Processer sig netop ofte med forbavsende Tydelighed. Det sker ikke sjældent, at Betydningen af en Glose eller Gengivelsen af et Ord paa et fremmed Sprog, der ikke straks erindres, paa et senere Tidspunkt dukker op uden Vanskelighed, undertiden med flere Dages Mellemrum og under Forhold, der aldeles intet har at gøre med den Situation, under hvilken Spørgsmaalet rejstes, saa at det er umuligt at opdage, hvilken Association der har hidført den søgte Forestilling, og man fristes til at antage, at der slet ikke er Tale om nogen Association, men om en Opvaagnen af Forestillinger, fremkaldt af et Arbejde under Bevidsthedens Tærskel, der paa et eller andet Tidspunkt naar en saadan Intensitet, at det paakalder Opmærksomheden. Man kan opleve Eksempler paa et ubevidst grammatisk Arbejde derigennem, at man efter at have overantvordet Postvæsnet et Brev i et fremmed Sprog paa et senere Tidspunkt pludseligt gribes af Bevidstheden om paa et bestemt Sted af Brevet at have begaaet en bestemt grammatisk Fejl. Dette indtræder uden Sammenhæng med Bevidsthedens øvrige Indhold, men med en saadan Sikkerhed, at det synes at være Afslutningen af en ubevidst Overvejelse, som maaske er begyndt allerede under Nedskrivningen. Forudsæt-

*) Det ovenfor anf. Sted, pag. 99

ningen for dette sidste Tilfælde er naturligvis en almindelig Interesse for grammatisk Rigtighed.

c. Det Udbytte, man kan vente af Sprogundervisning, kan derfor som sagt ikke beregnes alene efter den anvendte Tid og Flid; der maa ogsaa tages Hensyn til den almindelige Interesse, hvormed Faget omfattes. I Fliden lægger der sig vel altid en Interesse for Dagen. Men denne kan være bestemt af Motiver, der ikke rækker dybt ned i Personligheden eller ialtfald er uden direkte Forbindelse med det Stof, man stræber at tilegne sig. Omend den saaledes bestemte Vilje langtfra er uden Betydning, saa er det dog klart, at *Hovedkilden til Interessen bør findes i selve Stoffet eller dog i Forhold, der staar i naturlig Forbindelse med dette.* Det er Kærligheden til Læregenstanden, der skal opretholde det ubevidste Arbejde. Det Held visse fremragende Lærere har haft med deres Reformer af Sprogundervisningen, turde maaske i ikke ringe Grad forklares ved den Glans, selve deres Personlighed formaar at omgive Undervisningen med, og som atter udspringer af deres egen faste Overbevisning om Læregenstandens Værd og deres Fremgangsmaades Rigtighed. Men det er klart, at Fremgangsmaaden ogsaa i Hovedsagen maa være rigtig — i det mindste under de givne Omstændigheder —; om noget Hekseri er der selvfølgelig ikke Tale; baade det bevidste og det ubevidste Arbejde maa ledes i en fornuftig Retning, og det ubevidste Arbejde forudsætter det bevidste. Der tales som tidligere anført ofte om, at Sprogfænomener skal liste sig ubevidst ind i Elevernes Viden. Dette er nu ganske vist muligt; f. Eks. kan en Endelse, der ikke er blevet iagttaget med Bevidsthed, og som Eleven umiddelbart efter at den har passeret Øje og Øre ikke mere synes at erindre, tænkes senere at træde frem for Bevidstheden.*) Men dette hører dog til Undtagelserne; den bevidste Iagttagelse maa blive Hovedsagen. Hvad der tilegnes ad ubevidst Vej, vil ialtfald forholde sig ganske som

*) Smlgn. Høffdings Psykologi pg. 103, hvor Eksempler fra andre Omraader anføres.

det bevidst modtagne og kan f. Eks. ikke føre til Regeldannelse ad andre Veje end det bevidste. Ikke mindst for Sprogundervisningens Vedkommende gælder Høffdings Udtalelse paa det ovenfor anførte Sted: „Den ubevidste Virken har [undertiden] udrettet, hvad den bevidste, direkte og anspændte Arbejden maaske aldrig vilde have formaaet. Naturligt kommer man [dog] aldrig sovende til slige Resultater; det anstrengte Arbejde er Forudsætningen; den ubevidste Virken sætter Kronen paa Værket". — Naar man undertiden hører saadanne Vendinger, som at Barnet ved den naturlige Sprogtilegnelse ubevidst tilegner sig hele Grammatiken, maa man vel erindre, at der her ikke er Tale om Grammatik i alm. Forstand, hvorom Barnet forbliver ganske uvidende, men om den praktiske Færdighed, der kan systematiseres i Grammatiken og tildels tilegnes ved dennes Hjælp. —

Skal man regne med en Interesse, der holder Liv i det tilegnede ogsaa gennem en ubevidst Virksomhed, er det klart, at Sprogtilegnelsen maa foregaa *uden at forstyrres af altfor mange samtidige nye Indtryk*, hvorved Energien splittes. Det er derfor ikke nok, at der er Plads paa Timeplanen, der maa ogsaa være et vist Spillerum udenfor denne. Udbyttet af Sprogundervisning staar ikke i ligefremt Forhold til Timeantallet, 2 ugentlige Timers Udbytte er ikke $^2/_3$ af 3, mangengang tilsyneladende intet. Grunden er aabenbart ikke blot den, at der kan meddeles mindre i 2 Timer end i 3, men tillige den Omstændighed, at navnlig Skoleelever betragter et Sprogfag med to Timer som saa underordnet i Sammenligning med andre Fag, at det alene af den Grund omfattes med mindre Interesse, og de modtagne Indtryk saaledes lettere forflygtiger sig. Der kan heller ikke være Tvivl om, at Paabegyndelsen af flere Sprog samtidigt er uheldig, selv om der kan skaffes et passende Timetal. Deri, at Eleverne i de store Kulturlandes Skoler kan nøjes med ét fremmed Sprog mindre end vi, ligger utvivlsomt en stor Fordel, fordi Interessen kan samle sig stærkere om de Sprog, der læres.

d. Et Eksempel paa, hvorledes en moderne Sprogundervisning formaar at samle Elevernes Interesse, finder man i den Walterske Reformundervisning, som den er fremstillet i de tidligere anførte Skrifter. Men Reformundervisningen beslaglægger derhos i høj Grad den umiddelbare *Opmærksomhed* derved, at Bøgerne trænges tilbage til Fordel for Mundtligheds-Principet, og Opfattelsen først og fremmest skal foregaa gennem Øret. Dernæst kræver Fordringen om den aktive Brug af Sproget ogsaa større Anstrengelse end udelukkende Oversættelse, da tilmed ogsaa fonetiske Nøjagtighed søges gennemført. Og endelig appelleres der yderligere til Elevens Selvvirksomhed ved Opstillingen af grammatiske Regler og Indsamling af Sprogstof. Man kan derfor paa ingen Maade sige, at de virkelige Reformbestræbelser hviler paa Opfattelsen af Sprogtilegnelsen som en let Sag. Tværtimod møder man her Erkendelsen af Sagens omfattende Vanskeligheder og Nødvendigheden af en rationel Fremgangsmaade og en kraftig Vilje. —

4 *a.* De Momenter, der bidrager til at vække og vedligeholde Viljen til at lære Sprog, er af højst forskellig Art. Forsaavidt de ligger i *praktiske Formaal*, for hvilke Sproget kun er Middel, er der i denne Sammenhæng ikke Grund til at betragte dem nøjere, saameget mere som et praktisk Formaal dog for de allerfleste, hvem et saadant Formaal overhovedet foresvæver, kun øver en ganske almindelig Indflydelse paa Viljen, fremkalder Beslutningen om Sprogstudiets Paabegyndelse og foranlediger en vis Flid. En meget stor Del af dem, der modtager Undervisning i fremmede Sprog, er tilmed Børn, for hvem Tanken om et fjernere Formaal spiller en meget ringe Rolle. Her er det den almindelige Pligtfølelse, Lærerens Personlighed, Arbejdsglæden og den Underholdning, Undervisningsstoffet giver Anledning til, selve det umiddelbart tiltrækkende i den fremmede Form og endelig Lysten til at give sit individuelle Indhold Udtryk overfor anderledes talende, som er afgørende, og som der maa bygges paa. Men indirekte har dog ogsaa det eller de

praktiske Formaal, som kan tilstræbes gennem Undervisningen Betydning for denne. Forestillingen om, at der overhovedet er et saadant Formaal, og om dette Formaals Fornuftighed eller Ufornuftigbed danner dog en vis Basis for Arbejdet, der rigtignok tydeligst viser sig i det negative. Spørger man en tysk Gymnasielev om hans Opfattelse af den klassiske Sprogundervisnings Værd, vil man her endnu kunne møde en dybt rodfæstet Overbevisning om denne Undervisnings Nytte, f. Eks. i den Form, at Kendskabet til Græsk og Latin betegnes som Vejen til Herredømme over Modersmaalet. Hos danske Elever vil man derimod enten møde absolut Fornægtelse af den nævnte Undervisnings Betydning eller i det mindste Tvivl og Ubestemthed. Og dette Spørgsmaal om Nytten rejses hos vore Elever ikke blot i al Almindelighed, men opkastes for at dække over Ligegyldighed med Enkelthederne. Det kan derfor ikke siges at ligge ganske udenfor Lærernes Opgave, at oplyse Eleverne om, hvilket fjernere Formaal de kan opnaa gennem Sprogstudiet, selv om man i mange Tilfælde kunde fristes til at svare, som en gammel Latinlærer svarede en lidet flittig Elev, da denne sagde: „Jamen, Her N. N., jeg véd virkelig heller ikke, hvad Nytte jeg har af at lære Latin," hvortil Læreren svarede: „Ja hvad Nytte *De* har af at lære Latin, ved *jeg* virkelig heller inte." — I Almindelighed maa Undervisningens Plan regne noget med den hos Eleverne herskende Grundopfattelse, der jo i Almindelighed ikke skyldes dem selv, men er indsuget ligesom med Luften. Den i Nutiden fremherskende Tanke, at Ævnen til mundtligt Samkvem med fremmede Nationers Medlemmer maa anses for et vigtigt Formaal for Undervisningen, bør ikke komme paatværs af denne, selv om den sætter sig andre og i Virkeligheden maaske betydningsfuldere Maal; dette er saameget mindre nødvendigt, som Retningen mod Sprogets mundtlige Brug er i Harmoni med Sprogtilegnelsens almindelige Love.

b. Pligtfølelse overfor Arbejdet kan naturligvis udrette en Del og overhovedet ikke undværes; men hvor denne Følelse

er den eneste Drivkraft, er Betingelserne for Sprogtilegnelsen dog mindst gode; thi da vil Eleven være henrykt, hver Gang, han har anvendt den tilmaalte Tid paa Studiet, og derefter lade enhver bevidst og ubevidst Beskæftigelse dermed falde, medens Tanken søger hen i helt andre Regioner. En vigtig Betingelse for at fremkalde en mere omfattende Interesse ligger i *Lærerens Personlighed.* Allerede det rent menneskelige Forhold mellem Lærer og Elev, Tilstedeværelsen af Respekt og venskabelige Følelser har Betydning. Frygt og Mangel paa Sympati kan knytte Ulystfølelser til Undervisningens Genstand, der virker hæmmende paa Tilegnelsen, selv om Pligtfølelsen arbejder i modsat Retning. Af disse Punkter er der iøvrigt ét, hvor den enkelte Lærer ikke selv er fuldt ansvarlig, og hvor den Virkning, han er istand til at udøve, afhænger af sociale Forhold og den Betragtning af Undervisningsvirksomhed, der er raadende i Samfundet eller i den særlige Kres, hvori den enkelte virker. Forsaavidt det nemlig drejer sig om Lærerens Autoritet overfor Eleverne, er denne i høj Grad afhængig af ydre Omstændigheder, der bunder i almindelige kulturelle og økonomiske Forhold. Det gør selvsagt en væsentlig Forskel, om Læreren staar for den almindelige Bevidsthed som en borgerligt uafhængig og selvstændig Repræsentant for en Tidsalders almene og højeste Dannelse eller som en af Elevernes Hjem eller bestemte religiøse eller politiske Krese afhængig Funktionær. Den borgerlige Anseelse, Læreren nyder, har ikke blot Betydning for det rent ydre disciplinære Forhold, men ogsaa for den Vægt, der fra Elevernes Side lægges paa det Kundskabsstof, han har at meddele.*) — Men iøvrigt har Lærerens specielle

*) Der kan derfor og af andre nærliggende Grunde heller ikke være mindste Tvivl om, at den Kamp der saalænge er ført og endnu føres fra den højere Skoles Side for at forbedre de økonomiske Forhold, har sin fulde Berettigelse fra et pædagogisk Synspunkt, ja overhovedet er Kardinalpunktet i alle pædagogiske Bestræbelser, om end der selv i pædagogiske Krese undertiden har vist sig et forunderligt Snæversyn i denne Henseende. Samfundspsykologisk frembyder iøvrigt denne Kamp et mærkeligt Eksempel paa den Ubevidsthed, hvormed det enkelte Samfundsmedlem deltager i og befordrer de herskende Strømninger. Thi skønt hele det

Indflydelse paa Elevens Vilje to Sider, der er noget forskellige. Den ene beror paa Lærerens Stilling som *Mønster til Efterlignelse*, som den, hvis Dygtighed viser Maalet og vækker Efterlignelsesdriften. Uanset den Dygtighed, Læreren viser i at forklare og tilrettelægge Stoffet, og hvormed selve Undervisningen gennemføres, saa er ogsaa Indtrykket af Lærerens Herredømme over Sproget af umiddelbar Betydning. Elevernes Erkendelse heraf eller Indbildning herom vækker deres Tilfredshed og Stolthed, og særligt fremkaldes hos Børn, der jo gerne vil besidde alle Egenskaber, som de beundrer, Efterlignelsesdriften. Tillige faar Eleven herigennem Følelsen af, at det tilstræbte ikke er et fjernt Ideal, men ligger indenfor Mulighedernes Grænse, medens derimod Mangler hos Læreren frembringer en maaske kun ubevidst, men dog skadelig Selvopgivelse overfor en virkelig Sprogbeherskelse som Maal. Ialtfald havde den Omstændighed, at tidligere Tiders Sproglærere sjældent eller aldrig viste deres Herredømme over Sproget, ganske sikkert den Virkning, at saadant betragtedes som overmaade vanskeligt og som en hel anden Ting end det Kendskab til Sproget, man i Skolen arbejdede paa at opnaa.

Det maatte være fra dette Synspunkt, man kunde mene, at *indfødte Sproglærere* af den paagældende Nationalitet vilde være at foretrække for Elevens egne Landsmænd. Og det lader sig heller ikke nægte, at den dannede Udlænding ved den Naturlighed og Kraft, hvormed han behersker sit Modersmaal, afgiver det stærkest opflammende Mønster, som den højest stilende Sproguddannelse heller ikke kan undvære. Den i tyske Skoler udbredte Skik nu og da at lade afholde Mønsteroplæsninger og Foredrag i de fremmede Sprog af

økonomiske Spørgsmaal er en nødvendig Følge af Tidens voksende Kulturtrang i Forbindelse med en stadigt stærkere fremtrædende Omhu for Barnets Vel, og har taget Fart gennem den Iver, hvormed hver enkelt har ønsket Reformer for *sine* Børns Skyld og i Konkurrencen har begunstiget alt nyt, der lovede Forbedringer, erklærer dog de samme Mennesker hver for sig, naar Medaillens økonomiske Revers viser sig, at de aldrig har stillet Krav og saa udmærket kunde nøjes med de Forhold, der bødes dem selv i deres Barndom. — Tilgiv dem; thi de vide o. s. v.

indforskrevne Udlændinge er derfor sikkert i høj Grad efterlignelsesværdig. Men at overlade den egentlige Undervisning til Udlændinge taler dog væsentlige Grunde imod. For det første har det en almindelig pædagogisk Betydning, at Læreren har gennemløbet de samme Trin som Eleven, og for det andet kan man hos den indfødte Lærer hverken vente det Kendskab til hans eget eller til Elevens Sprog, som den kunstige Sprogtilegnelses Natur kræver. Thi Kendskabet til det fremmede Sprog opbygges fra først af paa Kundskaben i Modersmaalet og kræver ofte Sammenligning mellem Sprogene for at fremmes. Elever paa et fremskredet Stadium kan ganske vist have Nytte af en indfødt Lærer, men kun paa Betingelse af, at de har Kundskab nok til at kunne udnytte vedkommende som *Studieobjekt* og selv er klare over, hvad de bør søge Oplysning om, og hvilket Værd der kan tillægges de modtagne Oplysninger. I saa Fald kan man baade i fonetisk, grammatisk og leksikalsk Henseende have Nytte af en saadan Undervisning; men kun hvor der er Tale om Enkeltheder, der fremgaa umiddelbart af Sprogbrugen; rigtige sammenfattende Forklaringer maa man aldrig vente sig; de Spørgsmaal i den Retning, man fra sit nationale Standpunkt har Grund til at opkaste, vil den paagældende Lærer næsten aldrig før have haft nogen Grund til at forelægge sig. Den Fremhersken, Grammatiken i lange Tider har haft i den moderne Sprogundervisning, skyldes maaske ikke absolut Efterligning af de klassiske Sprogs Metode, men nok saa meget den Omstændighed, at Undervisningen i nyere Sprog i Følge Sagens Natur oprindeligt har været i Hænderne paa Udlændinge, der tilhørte de paagældende Nationaliteter. Thi for saadanne, der jo selv besad alt det væsentlige i Sproget uden nogensinde at have været sig bevidst, hvorledes de havde opnaaet det, og som ikke kunde forestille sig, hvilke særlige Vanskeligheder Eleven mødte med fra sit Modersmaal, maatte det ligge nær at betragte det i Grammatikens indeholdte Sprogstof og System som uforholdsmæssigt vigtigt. Fornuftige Planer for Sprogundervisningen kan naturligvis kun ventes af saa-

danne, der selv har følt Vanskelighederne ved Tilegnelsen af et fremmed Sprog.

Men det er klart, at Læreren under alle Omstændigheder bør nærme sig det fremmede Forbillede saa meget som muligt og derfor bør have en saa grundig Uddannelse som muligt.

c. Den anden Side af Lærerens Indflydelse paa Elevens Vilje beror paa *den Interesse, hvormed Læreren selv omfatter Undervisningsgenstanden.* Lærerens Tro paa Undervisningens Værd meddeler sig gerne til Eleverne, naar de ikke paa Forhaand er indtagne mod Undervisningen eller Læreren selv. Den Forestilling, at et Arbejde har ubetinget Værdi i et andet Menneskes og navnlig i et relativt overlegent Menneskes Øjne, indeholder for de fleste en overordentlig Drivkraft og for Børns Vedkommende en Betydning, der langt overgaar Hensyn til praktiske Formaal. Dette er ikke smigrende for den menneskelige Selvstændighed, men det er saaledes og er vel en Naturbetingelse for al social Organisation. Man forbauses tidt over, at f. Eks. Studenter søger Undervisning i Fag, som de skulde synes udrustede til at studere paa egen Haand; men de kan aabenbart ingen Vegne komme uden at støtte sig til en stærkere Tro og Vilje; den selvstændige Interesse i Stoffet er ikke stærk nok til at bære dem oppe.

Sprogtilegnelsens Princip er Aktivitet. Derfor er Interesseløshed, Mangel paa Begejstring her maaske endnu værre end i andre Fag, men maaske ogsaa mere nærliggende paa Grund af den koncentrerede Brug af aandelige og legemlige Kræfter, som Sprogundervisningen kræver. Man bør derfor ingenlunde ignorere Sproglærernes hyppige Klage over Overbebyrdelse. Men det, at Læreren befris for et Overtal af Undervisningstimer, behøver dog i og for sig kun at have negativ Betydning. Skal Friskhed og Begejstring positivt fremmes, kan det kun ske derved, at Undervisningsstoffet er Genstand ogsaa for Lærerens Interesse og Studium. Ingen Lærer underviser med saa megen Begeistring som den unge

Student, der selv er i Færd med at indhøste sin Visdom; og heri ligger en vis Styrke, selv om Resultatet lider under, at løst og fast meddeles uden Hensyn til Elevernes Fatteævne *). Men denne Ungdomsgnist kan jo tildels vedligeholdes, naar Læreren selv stadigt forholder sig tilegnende og stræbende. Ogsaa fra andre Synspunkter er dette naturligvis fordelagtigt; men ganske umiddelbart avler det den Lidenskab efter at meddele, som er Lærernaturens Karaktermærke. Ogsaa Studiet af andre Sprog end det, hvori der netop undervises, kan have sin Betydning, navnlig til at fremme Lærerens metodiske Interesse. I Forbigaaende sagt er det ikke ubetinget heldigt, at det meste, der paa Sprogpædagogikens Omraade optræder som Erfaringer, er Lærerens Erfaringer om Eleverne og deres antagne Forhold til Stoffet, medens den personlige umiddelbare Erfaring om, hvorledes man tilegner sig et fremmed Sprog træder i Baggrunden. Det sunde i H. Sweets sprogpædagogiske Anskuelser beror sikkert for en stor Del derpaa, at han ikke fortrinsvis taler som Lærer, men som studerende ud fra sin personlige Erfaring om Vanskelighedernes Art og deres Overvindelse. Ogsaa den Virkning, Gouins Ideer har haft, bunder i en lignende Oprindelse. At fortsætte Studiet af sit Undervisningssprog og udvide Studiet til andre Sprog, selv om det ikke er Formaalet at undervise i disse, er derfor en højst nyttig Ting for Sproglæreren, om han har Tid til at gennemføre den. Thi alt dette kræver Tid og Kraft. Ligesom paa andre Punkter viser det sig ogsaa her, at Sproglærerens Virksomhed ikke kan betragtes som afsluttet med de Timer, han giver. I én bestemt Henseende er dette selvfølgeligt, nemlig naar det drejer sig om Rettelsen af skriftlige Arbejder. Det vil være urimeligt at spilde Undervisningstiden hermed, naar det paa nogen Maade kan undgaas; men gøres maa det dog. Vi omtaler dette her, fordi Læreren gennem Rettelsen af de skriftlige Arbejder har en ganske haandgribelig Maade at ytre Interesse for sin Gerning, og dette for hver enkelt Elevs Vedkommende. Beklageligt er det derfor,

*) og for Sprogundervisningens særlige Vedkommende ofte ved Mangler i Sprogbeherskelsen.

naar Forholdene, som det saa ofte er Tilfældet, udelukker Læreren fra en grundig Behandlig af Stilene. Man kan være glad, naar man overhovedet har haft Lejlighed til at erfare, hvad en grundig Gennemgang af skriftlige Arbejder betyder for hele Undervisningen, hvilken Indsigt den giver i Elevernes Standpunkt, Mangler og Tarv, og hvilken Lejlighed til Overvejelse af formaalstjenlige Foranstaltninger. Men dette forudsætter naturligvis Forhold, hvor Læreren ikke behøver at lægge Uret foran sig og jage saa og saa mange Opgaver igennem i en bestemt Tid, men kan indrette Arbejdet efter dettes Krav og Medfør. Ikke blot vokser Lærerens Indsigt ved den grundige Behandling, men samtidigt ogsaa Interessen for Arbejdet, der altid svækkes, hvor Jaskeri eller Rutine bliver herskende. — —

Der er paa spredte Punkter i det foregaaende peget paa Betydningen af Lærerens Forberedelse til den bestemte Undervisningstime. Dette er et Punkt, hvor Anskuelserne under Tidernes Tryk altid hos os har været noget usikre og tildels indbyrdes uoverensstemmende. Man kan høre den Mening fremsat, at der i selve Improvisationen ligger en Værdi for Undervisningen, som man ikke bør give Afkald paa. Heri er naturligvis det sande, at den umiddelbart opdukkende Idé er i Stand til at ytre sig med en Overbevisningens Kraft, som den forud tilrettelagte savner, og at den som født af de givne Omstændigheder vil passe ind i disse paa en naturlig Maade. Men det kan ogsaa være, at Ideerne slet ikke indfinder sig eller strander paa, at Midlerne til deres Gennemførelse ikke er præsente. Derfor er Improvisationsprincipet farligt overfor et ikke hyppigt gennemarbejdet Stof, og selv ved et saadant giver en forudgaaende Ovejelse Læreren større Ro og Sikkerhed. Men en Art af Forberedelse, som Læreren ialtfald ikke bør være udelukket fra, og som ikke kan regnes for en uvedkommende Privatbeskæftigelse, er de Overvejelser dels af Elevernes Standpunkt og Væsen og dels af Undervisningens almindelige Krav, som Lærernaturen i Almindelighed er tilbøjelig til. Det er i den af den ydre Virksomheds Jag og Slid uforstyrrede Besindelse paa Arbejdets

Maal og Midler, — man kan ogsaa kalde det en Filosoferen eller Drømmen —, at Spirerne til Lærerens personlige Fremvækst skyder. Her løsnes og smeltes det rent vanemæssigt tilegnede i Ideernes Ild og faar Friskhedens og Nyhedens Kraft. Og i at støtte og nære denne Fornyelsestrang ligger der en vigtig *praktisk* Betydning af det teoretiske pædagogiske Studium, uanset de bestemte Anvisninger, som det med Hensyn til Enkelttilfælde muligt kan yde.

d. Til Overvindelsen af de Vanskeligheder, Sprogtilegnelsen frembyder maa man endvidere regne med selve *den Glæde, Arbejdet medfører.* De Opgaver, der stilles, maa ikke være uoverkommelige, men paa den anden Side dog ogsaa virkeligt frembyde et Arbejde. Allerede fra denne Side vil det saaledes være forkasteligt at anvende Oversættelse fra eller til Modersmaalet af overdrevent vanskelige Stykker eller megen Udenadslæren, grammatiske Regler uden Nytte etc. De Opgaver, der stilles, maa i deres fremadskridende Vanskelighed nøje svare til Elevernes Fremskridt og vil i saa Fald altid medføre en Tilfredsstillelse, som maaske slet ikke kan begrundes i Stoffets Natur. Det Moment, der ligger i selve Arbejdsglæden, kan man ikke se bort fra ved Vurderingen af de forskellige Undervisningsmidler uden at risikere en vis Ubillighed. Det er saaledes f. Eks. klart, at fra Indholdets Side maa løse Stiløvelsessætninger være kedsommelige, men det er derfor aldeles ikke givet, at en rimelig Brug af saadanne Sætninger behøver at kede Eleverne. Naar Sætningerne er saaledes valgt, at deres Oversættelse ikke frembyder overdrevne Vanskeligheder, virker de hver for sig som et lille Problem, man kan have Fornøjelse af at prøve sine Kræfter paa. Navnlig træder dette frem ved Klasseundervisning, hvor samtlige Elever paa engang beskæftiger sig med Spørgsmaalene. — Det fornemste Middel til at anspore Elevernes Lyst til at tage fat ligger dog i den frie Anvendelse af Sproget, mundtligt eller skriftligt. Selve Følelsen af at kunne præstere noget sammenhængende og brugeligt, er den vigtigste Kilde til al Arbejdsiver. Man bør derfor næppe skille de for-

beredende og de centrale Øvelser altfor stærkt ad, men lade begge faa Part i hver Time, for at Følelsen af, at der virkeligt kan udrettes noget, kan bevares.

Arbejdsglæden forøges ved en passende *Afveksling i Opgavernes Natur.* Hertil frembyder Sprogundervisningens Væsen rig Lejlighed, og selv Midler, som man i og for sig kunde anse for undværlige, kan det af denne Grund være rimeligt undertiden at benytte sig af, naar Afvekslingen blot ikke fører til en saadan Splittelse, at intet af det paabegyndte gennemføres.

e. Til Tilfredsstillelsen ved selve Arbejdet, der hos den egentlige sprogstuderende maa antage en rent sportslig Karakter, kommer fremdeles Undervisningens *underholdende Momenter*, som dels er givne ved det benyttede Læse- og Talestof, dels kan fremdrages af Læreren fra forskellige andre Kilder. Et Stof, der paavirker Følelse og Fantasi, vil naturligvis tillige være fremmende for den Interesse, hvormed Undervisningen i sin Helhed omfattes. Dog maa man være opmærksom paa, at Interessen for en Teksts Indhold kan være saa stærk, at den sjælelige Virksomhed alene koncentrerer sig om de reale Forestillinger og slipper de sproglige Forestillinger, saa snart Saften er suget af dem. Et stærkt underholdende Læsestof er derfor ikke ubetinget en Fordel, med mindre det bearbejdes paa anden Maade end ved den blotte Læsen. En sprogligt set flygtig Romanlæsning fremmer ikke Sprogkundskaben synderligt; og mærkeligt nok kan man ofte gøre den Erfaring, at Mennesker, der med et fagligt Formaal for Øje har studeret en bestemt Art af Litteratur i et fremmed Sprog, alligevel er ukyndige i den paagældende Terminologi og sprogligt set overhovedet ikke synes at have vundet noget Udbytte. Indholdets selvstændige Betydning maa derfor aldrig træde i den Grad i Forgrunden, at den fordunkler Bevidstheden om Stoffet som sprogligt Studieobjekt.

f. Imidlertid udspringer dog den dybeste Interesse for Sprogstudiet af selve Sprogets Natur. Vi har tidligere frem-

hævet det nødvendige desangaaende. Baade i Anvendelsen af fremmede fonetiske Former, en ny indre Sprogform og nye Ord ligger der en psykologisk forklarlig Tiltrækningskraft. Ogsaa dette Moment kræver for at komme til Virkning en vis selvstændig Aktivitet. Eleven maa have Lov til at tale og skrive med Frihed i det Omfang, hans Standpunkt tillader ham, eller noget derudover. Thi alle Bekymringer for Tilegnelsen af et eller andet urigtigt, vejer dog mindre end den Forøgelse af Interessen, som vindes.

5. Viljen til Sprogtilegnelsen ytrer sig bevidst i Opmærksomheden for de sproglige Fænomener og Bestræbelsen for at bruge den erhvervede Kundskab til Forstaaelse og Meddelelse, ubevidst i den Erindringens Styrke, hvormed det tilegnede fastholdes. Da ogsaa Opfattelsen af enkelte Lyd, sammensatte Klangbilleder, Fraser og Sætningsforbindelser, naar den skal føre til Forstaaelse, forudsætter en vis Aktivitet hos den opfattende, er det klart, at *Forsøg paa en selvstændig aktiv Brug af Sproget er den kraftigste Ytring af Tilegnelsesviljen.* Dette har vi i det foregaaende under Omtalen af ovennævnte Punkter søgt at begrunde i Enkelthederne Vi har her blot endnu en Bemærkning at tilføje om Forholdet mellem den *aktive* og *passive Brug af Ordene,* forsaavidt man derved tænker henholdsvis paa Vejen fra Tanken til Ordet og fra Ordet til Tanken. Den sidste Vej er altid lettere at befare end den første, og Forskellen kan være saa stor, at man maaske kunde fristes til at antage, at disse to Forhold var saa forskellige, at Udviklingen af det ene ikke behøvede at fremme Udviklingen af det andet; og at ialtfald Øvelsen i at gaa fra Ord til Tanke var overflødig, naar man blot tilstræber en vis Ævne til sproglig Forstaaelse. Wundt forklarer*) Forskellen derved, at Ordet nødvendigvis altid medfører Betydningen, naar denne er os bekendt, medens Betydningen ikke altid medfører det tilsvarende Ord. Den første Associationsretning er derfor stærkere indøvet. Spørgsmaalet om Associationsretninger synes os dog ikke at

*) Die Sprache I. pg. 557.

kunne være fuldstændigt afgørende; thi der kan dog praktisk næppe være Tvivl om, at Øvelse i at gaa fra Ord til Betydning ogsaa frembringer en forøget Ævne til at finde Ordet og ligeledes omvendt. Saasnart Ord og Betydning overhovedet er forbundne, er Muligheden for en Bevægelse i den ene eller den anden Retning givet, selv uden Øvelse. Og den Sikkerhed, hvormed Bevægelsen sker, er aabenbart ikke blot et Produkt af Øvelse, men beror ogsaa paa Summen af de Associationsmuligheder, som overhovedet foreligger. Ordet har overhovedet kun Værd for os ved Sammenknytning med et Betydningsindhold og forholder sig derfor til dette Indhold ligesom enhver Ting, der udgør en uvæsentlig Del af et større Hele. En Kraveknap bringer os uundgaaligt til at tænke paa en Krave, fordi Kraven er en Del af Kraveknappens Begreb; men det omvendte finder desværre ikke Sted, før særlige Omstændigheder nøder dertil, hvilket kan medføre noksom bekendte praktiske Vanskeligheder ved Toilettet. Men det er klart, at skal vi vænne os til at tænke paa Kraveknappen, hvergang vi tænker paa Kraven, saa maa der skabes et Sæt af særlige Associationer, som kan bevare denne Forbindelse, og disse maa da nødvendigvis ogsaa komme den omvendte Forbindelse til Gode, og desmere, jo stærkere de ved Brugen indøves. Det samme maa vi antage med Hensyn til Forholdet mellem Ord og Betydning. Naar man derfor hører det betvivle, at praktisk Øvelse i Brug af Sproget er af nogen Værdi, naar Sproget kun skal være Læsesprog for os, saa maa vi ogsaa fra den blotte Ordhukommelses Synspunkt hævde dette. Viljen til Sprogtilegnelsen virker ogsaa her kraftigst, naar den tilstræber de Forestillingsforbindelser, som muliggør den aktive Brug af Sproget. —

6. *a.* Det højeste Formaal for Sprogbeherskelsen er det *originale Udtryk for den selvtænkte Tanke*, hvorigennem den Talendes Individualitet lægger sig for Dagen i sprogrigtig Form, men saaledes, at Ordene er afhængige af Tanken og ikke omvendt Tanken af Ordene. Allerede for Modersmaalets Vedkommende er Opnaaelsen af dette Maal en Viljessag, der

fuldbyrdes i en Kamp med Sprogstoffet, i Bestræbelsen for at gøre sig dette underdanigt i den Form, der passer den individuelle Personlighed. Alle en Nations Medlemmer har ikke Del i det samlede Sprogstof, idet en Del af det tekniske og videnskabelige Sprog er forbeholdt Krese med faglige Betingelser. Men ogsaa det Sprogstof, der er den enkelte bekendt, staar ham ikke lige nær. Hans Forhold i denne Henseende bestemmes tildels af sproglige Forhold, som er ejendommelige for det Befolkningslag, det Fag, den Familiekres, han hører sammen med. Men indenfor denne Kres vil den enkelte igen danne sig sit individuelle Sprog, d. v. s. ikke Ord og Vendinger, der kun forstaas af ham, fordi deres Betydning afviger fra den almindeligt bekendte; thi saa kan der ikke længer tales om Sprog i sædvanlig Forstand, men en Kres af Udtryk, som er netop dette Menneske særligt mundrette, fordi han efter sin Tænke- og Følemaade, Opdragelse og Livsskæbne har haft særlig Brug for disse. Et saadant Udvalg af foretrukne Ord og Vendinger er en Betingelse for Talens frie Løb. Det mærkes ofte ved Brugen af fremmede Sprog, at man, selv om man har en embarras de richesse af Udtryk for én og samme Tanke, alligevel ikke faar udtrykt denne ganske, som man vil, fordi det personlige Valg, som forlængst burde være foretaget, nu først skal finde Sted. En stor Del af Færdigheden i at benytte Sproget afhænger af, at dette Valg tidligt er foretaget og endda mest paa de tilsyneladende simpleste Omraader. Heri ligger ogsaa en Mangel ved Samtalebøger, at de umuligt kan imødekomme de rent individuelle Tilbøjeligheder. Man anstiller undertiden Betragtninger over, hvor mange Ord der egentligt behøves for at kunne klare sig i det daglige Liv. En engelsk Kularbejder anslaas saaledes til 200—400 Ord, en gennemsnitsdannet Person til 4000 à 6000. Saadanne Angivelser synes ganske vilkaarlige*); men selv om de nævnte Tal skulde have noget paa sig, saa kommer det dog i høj Grad an paa, hvilke Ord det er, og man kan næppe udtage en bestemt Kres,

*) Se O. Jespersen: Growth and structure of the Engl. langu. 211 ff.

som vilde tilfredsstille alle. Her maa den enkelte selv foretage sit Valg.

Dette Valg kan kun ske gennem den frie mundtlige og skriftlige Brug af Sproget. Herved befæstes ikke blot Ordene; men Eleverne vænner sig til at gribe de Udtryk, der ligger hans Individualitet nærmest. Den herved fremkomne Udvælgelse maa fremmes, alt som Undervisningen skrider frem ved en stadig friere Behandling af Stoffet og fuldendes derved, at den sprogstuderende tvinger sig til at udtrykke sit personligste Indhold i det fremmede Sprogs Form. For Skolens Vedkommende kan dette sidste Trin jo i Almindelighed ikke naas; man maa selv i vore Gymnasier være glad ved en vis jævn Tale- og Skrivefærdighed, der ikke hviler paa et virkeligt selvstændigt Tankearbejde. Men dog bør alle Øvelser ikke være en blot og bar Rekapitulation af det paa det fremmede Sprog læste eller hørte. Der bør ogsaa foretages mundtlige og skriftlige Øvelser, for hvilke der ikke er givet et umiddelbart Grundlag paa det fremmede Sprog som f. Eks. Genfortælling efter et Stykke oplæst paa Modersmaalet eller, hvad man maaske kunde forsøge, Oversættelser efter tidligere selvstændige Udarbejdelser i Modersmaalet. Endvidere kan man lade Eleverne bearbejde et meddelt Stof i friere, selvvalgte Former eller lade de enkelte, der føler Ævne dertil, behandle helt frie Opgaver. I det hele bør man paa Sprogundervisningens højere Trin tage betydelige individuelle Hensyn og ikke lade Kravet til den Enkeltes Arbejde altfor meget bestemmes af en Klasses Gennemsnitsniveau.

b. Medens fremdeles det *Stof*, der benyttes ved Undervisningen vel i Almindelighed maa hentes fra det Land, hvis Sprog læres, og omhandle dette Lands Forhold, saa er det dog ved de friere Øvelser et Spørgsmaal, om man ikke ogsaa bør øve Eleverne i at udtrykke sig om deres egne personlige og nationale Forhold. I Praksis er det jo dog dette, de først og fremmest vil have Brug for; thi der er ingen Grund for en Dansk til at fortælle en Franskmand om Paris og en Tysker om Berlin.

c. Bestræbelsen for at lade Eleven danne sig en individuel Udtryksform kan tage sin Begyndelse i det smaa fra Undervisningens første Time. Men Afslutningen, *Tilegnelsen af den personlige Stil*, der slutter om Personlighedens egneste Ytringer, ligger i Virkeligheden udover, hvad der billigvis kan forlanges af Undervisningen. Den kan kun opnaas som Led i en selvstændig aandelig Livsudfoldelse. —

FORTEGNELSE
OVER DEN LITTERATUR, HVORTIL DER ER HENVIST

Andersen, Vilhelm, Sammenfald og Berøring, i Festskrift til Vilhelm Thomsen fra Disciple, udg. i Anledn. af hans femogtyveaar. Doktorjubilæum. Kbhvn. 1894.

Ballet, Gilbert, Die innerliche Sprache und die verschiedenen Formen der Aphasie, nach der 2ten französ. Auflage mit Genehmigung des Verfassers übersetzt von Dr. Paul Bongers etc., Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1890.

Baumann, F., Psychologie und Reformunterricht, Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, herausgeg. von M. Kaluza, E. Koschwitz, G. Thurau in Königsberg i. Pr., Berlin 1904, Weidmannsche Buchh. Bd. III, Hft. 6.

Beretning fra Undervisningsinspektionen for de lærde Skoler og dertil hørende Realskoler for Aarene 1897—99.

Brandes, E., Dansk og fremmed Sprog, Det ny Aarhundrede, Maanedskrift, redig. af P. Levin og P. Munch, VI Aarg., Kbhv. 1909.

Budde, G., Bildung und Fertigkeit, Gesammelte Aufsätze zur neusprachlichen Methodik, Hannover & Berlin 1905, Verl. von Carl Meyer (Gustav Prior).

Burkhard, Max, Ueber Denken und Sprechen, Die neue Rundschau XVI Jahrg. der freien Bühne 7. Heft, Juli 1905, S. Fischer, Berlin.

Büttner, H., Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht, ein Beitrag zur Klärung im Methodenstreit, Die neueren Sprachen, Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht, In Verbindung mit Franz Dörr und, Adolf Rambeau herausgeg. von Vilhelm Viëtor, Marburg in Hessen, W. G. Elwertsche Verlagsbuchh. B. XV, (1907) Heft, 5ff.

Claretie, J., Brichanteau, comédien. La lecture illustrée F. Juven & Co. éditeurs, Paris, Février 1897.

Delbrück, B., Grundfragen der Sprachforschung, mit Rücksicht auf W. Wundts Sprachspychologie erörtert, Strassburg, Verlag von Karl J. Trübner, 1901.

Dobschall, Gertrud, Fremdsprachliche Grammatik in der Muttersprache? Die neueren Sprochen, Band XIV, Heft 8, 1906.

Eggert, B., Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, 1904.

Forchhammer, G., Om Nødvendigheden af sikre Meddelelsesmidler i Døvstummeundervisningen med Tilbageblik paa egne tidligere Arbejder, Kbhvn., J. Frimodts Forlag, 1904.

Franke, F., Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie

und der Physiologie, vierte mit der zweiten u. dritten gleichlautende Auflage, bevorwortet von O. Jespersen, Leipzig, O. R. Reisland 1908.

Ganzmann, O., Über Sprach- und Sachvorstellungen, ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts, Sammlung von Abhandl. aus dem Gebiete der pædagog. Pschychologie und Physiologie herausgeg. v. H. Schiller und Th. Ziehen, IV Bd., 6. Hft. — Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, 1902.

Høffding, H., Psykologi i Omrids paa Grundlag af Erfaring, 5te paany gennemsete Udg., Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Kbhvn. og Kristiania 1908.

- Om det psykologiske Grundlag for logiske Domme, D. kngl. danske Videnskabernes Selskabs Skrifter, 6. Række, 4. Bd. Kbhvn. 1892—99.

Jerndorff P., Om Oplæsning, et Foredrag holdt i det pædagogiske Selskab d. 2. Nov. 1897, Kbhvn., Det nordiske Forlag, 1901.

Jespersen, O., Sprogundervisning, Kbhvn., Det Schubotheske Forlag 1901.

— - Growth and structure of the English language, Leipzig, published by B. G. Teubner, 1905.

Kaper, E. & Rodhe, E. Tyske Taleøvelser til Brug for Skoler og Kursus, København, Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel & Søn) 1901.

Kaper, J., Tysk-Dansk-Norsk Haandordbog anden forbedr. og forøgede Udg. København, Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel & Søn) 1885.

- Tysk Læsebog for Mellemklasserne, sjette Udg. København, samme Forl. 1890.

Kron, K., Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis auf Grund eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten, zweite, ergänzte Auflage, Marburg (Hessen) N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandl. 1900.

Krueger, G., Wunschzettel eines Neusprachlers, Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht etc. Dritte Band 6tes Heft 1904.

Lay, W., A., Führer durch den Rechtschreibunterricht gegründet auf psych. Versuche und verb. m. einer Kritik des ersten Sach- uud Sprachunterrichts, 3 vermehr. Aufl., Verlag v. Quelle und Meyer, Leipzig (1904).

Lange, P., Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht, Vortrag gehalten am 21. April 1897 auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasial-Lehrervereins zu Wurzen, Wien, Verlag von Ed. Hölzel, 1897.

- Alges Lehrmethode und Lehrmittel für den franz. Unterricht mit besonderer Berücksichtigung ihrer neusten Gestaltung. St. Gallen, Fehrsche Buchh. und Leipzig, Friedrich Brandstätter 1905.

Larousse, P., Dictionnaire complet illustré. 33° edition revue et augmentee, Copenhague Andr. -Fréd. Höst et fils, 1887.

Larsen, H., Begrænsningens Kunst, Vor Ungdom, Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning, udgivet af Pædagogisk Selskab under Redaktion af Dr. Niels Bang, Juni 1909, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Madvig, J. N., Latinsk Sproglære til Skolebrug tredje, forbedrede Udg. København, paa den Gyldendalske Bogh. Forlag 1852.

Meringer, E. und K. Mayer, Versprechen und Verlesen, eine psychologisch-linguistische Studie, Stuttgart, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, 1895.

Messer, A., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht, Sammlung von Abhand. aus dem Gebiete der pädagogischen

Psychologie und Physiologie, herausgeg. von H. Schiller und Th. Ziehen, Berlin. Verlag von Reuther & Reichard. 1900.

Messmer, O., Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Sammlung von Abhandl. zur psychologischen Pädagogik aus dem „Archiv für die gesamte Psychologie" herausgeg. von E. Meumann 1. Bd., 1. Heft., Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann. 1904.

Meumann, E., Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann. 1908.

Nausester, W., Das Kind und die Form der Sprache. Sammlung von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie herausgeg. von Th. Ziegler und Th. Ziehen, Berlin, Verlag von Reuther und Reichard, 1904.

Rattke, W., Der neusprachliche Unterricht. Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts in Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats E. Friedrich herausgeg. v. Herm. Gehrig, B. G. Teubner, Leipzig u. Berlin 1906.

Sallwürk, E., Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin 1898, R. Gaertners Verlagsbuchhandl. Herman Hegfelder.

Schweitzer M. Ch., Méthodologie des langues vivantes, notes prises aux conférences faites à la Sorbonne, Librairie Armand Colin, Paris, 1903.

Stricker, S., Studien über die Sprachvorstellungen, Wien 1880, Wilhelm Braumüller.

Steinmüller, Augenblicklicher Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen. Die neueren Sprachen, Band XV, Heft. 2.

Sütterlin, L., Das Wesen der sprachlichen Gebilde, kritische Bemerkungen zu W. Wundts Sprachpsychologie, Heidelberg, 1902, Carl Winter.

Sweet, H., The practical study of languages, a guide for teachers and learners, London, J. M. Dent & Co. 1899.

Tårup, Kr., Retskrivningsspørgsmaalet. Vor Ungdom, November 1908.

Thiergen, O., Methodik des neuphilogischen Unterrichts. Leipzig, Druck u. Verlag v. B. G. Teubner 1902.

Thumb, A. und Marbe, K., Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung, Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1901.

Uhlmayer, B., Wie ist der fremdsprachliche Unterricht naturgemäs umzugestalten? Die neueren Sprachen, Band XVI. 1908.

Walter, M., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität, mit einem Nachwort von Dr. Wilhelm Viétor, Marburg in Hessen, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandl. 1901.

- Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht, Vortrag geh. auf dem XII allgem. deutschen Neuphilologentage zu München Pfingsten 1906, samme Forlag, 1907.
- Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906—08 samme Forlag, 1908.

Wegener, Ph., Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens, Halle, Max Niemeyer, 1885.

Vibæk, M., Tysk Sproglære for Gymnasiet og lignende Undervisningsanstalter, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag København og Kristiania, 1908.

Wickerhausen, A., De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. Die neueren Sprachen etc. Band XV Heft. 4., 1907.

Whitney, W. D., The life and growth of language, fifth edition, London, Kegan Paul, Trench & Co. 1885.

Wilkens, Cl., Æsthetik i Omrids med særl. Hensyn til moderne Æsthetik Kbhvn. 1888, Gyldendalske Bogh. Forlag.

Wundt, W., Völkerpsychologie, eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte. Erster Band: Die Sprache, zweite, umgearbeitete Auflage, Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann. 1904.

- Grundzüge der physiologischen Psychologie Vierte, umgearbeitete Auflage, Leipzig, samme Forlag, 1893.

Med ett uppriktigt tack för Senast
och hälsningar från Ida och Henry Buergel Goodwin
Till Hen Prof. V. Dahlerup. Köpenhamn

Särtryck ur tidskriften ***Verdandi*** *1911, hft 5, s. 209—231.*

Till språkpedagogikens psykologi

av ***Henry Buergel Goodwin.***

Med anledning av ***Chr. B. Flagstads*** arbete: *Sprogpedagogikens Psykologi. Forsøg paa en Fremstilling af Sprogundervisningens Principer i deres Sammenhæng med Sprogets psykologiske Natur.* *

Språkforskningens och språkundervisningens problem stå i livlig växelverkan med varandra. Nästan alla grundläggande arbeten på det senare området äro skrivna eller åtminstone inspirerade av språkvetenskapsmän. Och i språkforskningens historia kan man lätt uppvisa de litterära händelser, som nästan omedelbart haft till följd en omläggning av de åsikter, åtminstone de teoretiska grundåskådningar rörande språkets väsen, som språkpedagogen grundar sin s. k. »metod» på. I praktiken, i all synnerhet utanför skolorna, ter sig detta förhållande dock helt annorlunda. Språkundervisning är nämligen också en näringsgren i våra dagar. Dess idkare berömma sina fabrikat (böcker) och sina tillvägagångssätt vid muntlig, skriftlig och litterär undervisning på ett sätt, som ofta syndar mot våra allra enklaste krav på sakkunskap eller nykterhet. Publiken lockas av slagord sådana som »direkt metod», »bort med grammatikplugg» o. dyl., av löften om snabb framgång, lättfattliga system, inhemska lärare. Och, vad värre är, föräldrarna frestas att misstänka eller åtminstone underskatta den språkundervisning deras barn åtnjuta av grundligt skolade, akademiskt bildade lärare, lärjungarna att med otålighet och brådmogen kritik ge undervisning och undervisare skulden för sin egen likgiltighet, lättja och oförmåga att självverksamt tränga in i det, som — i form av några få undervisningstimmar i veckan — dock endast kan göra anspråk på att vara en lockelse till egen läsning och egna iakttagelser.

* København og Kristiania 1911, Gyldendalske Bogh., Nordisk Forlag. — XV + 384 ss. Pris häft. kr. 5: —.

Som ingen utom lägret av de egentliga lingvisterna för honom uppträder adjunkten Flagstad mot detta missförhållande. Han offentliggör vad endast den praktiske, erfarne pedagogen, den djupt inträngande psykologen men framför allt endast den medlidsamme och förstående med-lärjungen, vad endast den studerande, den plågade, förtvivlade examenskandidaten kan samla av egna erfarenheter, egna lidanden och missräkningar. Innehållet i hans bok finner helt säkert en tacksam jordmån, inte blott hos hans kollegor utan, där det är långt nödvändigare, hos den stackars vilseledda publiken, som numera kanske inte är så långt ifrån att anse ungefär all språkundervisning liktydig med skoj.

Flagstads bok ger i ett kaleidoskop av olika synpunkter och i detaljframställningarna av vissa omstridda punkter en enda stor lärdom för den språkundervisning mottagande publiken, den språkpedagogiska litteraturens konsumenter: det kommer an på självstudiet, på själviakttagelser, självkännedom, viljan att underordna sig under givna grammatikaliska fakta, på viljan att uttrycka det tänkta i en ny form, med ett ord: på lärjungens *intresse* och *självverksamhet*. Lärarens primära uppgift är att lära sig att »tilvejebringe den størst mulige kraftudfoldelse på elevens side». Språkpedagogikens förnämsta uppgift är att skapa skickliga språklärare, »sprogtilegnelsens princip er aktivitet».

Författaren är tydligtvis fylld av harm över den berörda villervallan i publikens föreställningar. Men han tar också till orda mot de pedagoger av fack, som med otillräcklig tro på sin egen uppgift och sitt ämnes bildningsvärde bygga på föråldrade teorier och föreställningar men ändock påstå, att »praktiken är deras ledstjärna». Här är det bäst att höra honom själv. »Hvor en sag udvikler sig ad såkaldt praktisk vej, er det i almindelighed metoden der bestemmer målet; d. v. s. at de midler man nu engang har til rådighed bestemmer det mål, man overhovedet anser for opnåeligt. Den opfattelse av årsagssammenhængen, som skal gøre målet og metoden forklarlige, tilpasses så efter de faktiskt givne forhold og bidrager til at styrke troen på disse forholds uforanderlighed. Man gør ikke blot en dyd av nødvendigheden, men i virkeligheden også en teori. Og fordi alting på det begrænsede område praktikeren beskæftiger sig med, passer så fortræffelig ind i hinanden, bliver han urokkelig i sin overbevisning. I grunden gives der derfor ikke uforbederligere teoretikere end de såkaldte praktikere, kun at de gærne dækker deres teoretiseren ved henvisning til den begrænsede praxis de selv kender og således bevæger sig i en ring de vanskelig kan drages ud af.»

Flagstad har samlat sina erfarenheter under många års umgänge med lärare av flera nationer. Han ser klart, i vilket ynkligt läge språkläraren befinner sig gentemot den okunniga publikens oförnuftiga krav på orimligt snabba resultat av språkstudiet i skolorna. Med Sweet och Jespersen ser han dock i grunden orsaken till missförhållandet i språklärarnas oenighet rörande de grundläggande spörsmålen. »Man kan ikke forlange, at udenforstående skal tage hele sagen synderligt højtidligt, når der ikke blandt fagmændene selv hersker faste anskuelser. Dette må nødvendigvis afføde den tankegang, at den enes mening kan være lige så god som den andens.»

Utan att egentligen ansluta sig till någon av de erkända auktoriteterna, har Flagstad arbetat sig igenom en oerhörd massa språkpedagogisk litteratur, i synnerhet litteraturen om undervisningsreformen (Franke, Walter, Viëtor, Eggert, Sallwürk m. fl.). Lyckligtvis lägger han dock huvudvikten på den litteratur, som kan tjäna till fast basis för bokens psykologiska och lingvistiska del. Bredvid Sweet och Jespersen (som, ehuru behandlade såsom meningsfränder, helt oförskräckt kritiseras) saknar jag *Hermann Paul*, Principien der Sprachgeschichte, den språkfilosofiska litteraturens ännu ej uttömda, djupsinnigaste bok, medan kanske ett alltför stort utrymme upplåtes åt Wundts och andra icke-lingvisters språkliga resonemanger.

D:r Walter Fevrells avhandling har inte kommit förf. tillhanda, förrän hans bok var färdigtryckt. Den skulle emellertid knappast ha kunnat rubba Flagstads ganska fasta ståndpunkt i någon enda detalj. De punkter, där dessa två Nordens yngsta språkpedagogiska kritici avvika från varandra, ligga utanför den dominerande tankegången i Flagstads bok. Rörande en del punkter, t. ex. om översättning, uttalsundervisning, temaskrivning, är det ganska intressant att jämföra olikheterna i åskådning, ty de belysa olikheterna mellan förhållandena i Sverige och i Danmark.

Arbetets filosofiska läggning framgår tydligast av indelningen i följande tre huvudavdelningar: I Ordföreställningen, II Språkets förhållande till medvetandet i allmänhet, III till själslivet såsom helhet.

Ordföreställningen, som omfattar de viktiga psykologiska momenten optisk, akustisk och motorisk föreställning, tarvar allra mest en grundlig analys av oftast oklara begrepp. Uppgiften har sina särskilda lockelser för en lärjunge till Høffding, och därav förstå vi, att det här inte har sparats varken möda eller utrymme för att klargöra de mest elementära och därför kanske minst klara företeelserna. Det är framför allt viktigt att betona faran

av att överskatta de språkpatologiska fenomenens betydelse och nödvändigheten av att noga besinna de språkliga föreställningarnas sammansatta natur, med andra ord: svårigheten att lösgöra de enstaka fenomenen ur komplexet av intryck.

Bevisföringen för hörselns jämförelsevis underordnade betydelse synes mig slående. Med avseende på de rent elementära ting. som förf. drar in i diskussionen, har han fullkomligt rätt, och han intar en självständig position även gentemot Høffding m. fl., när han av barnets associationer, onomatopoetiska företeelser m. m. drar slutsatsen, att hörseln först genom förbindelsen med föreställningar om rum, stoff och rörelse bildar fasta associationer. På grundval av den därav vunna insikten i ljudets blott indirekta verkan såsom led i en associationskomplex (otillgänglig för direkt psykologisk analys) upptar förf. språkljudens natur till behandling. Detta kapitel, som tyvärr icke kan refereras här, anbefalles till läsning åt alla, som önska få en grundlig insikt i den viktiga frågan, hur örat förhåller sig till för individen okända, nya, »främmande» språkljud. Høffdings och Wundts framställningar tas till utgångspunkt. Även hos Paul skulle förf. ha funnit sin åsikt bekräftad, som generellt kan sammanfattas i den många gånger vid språkstudier gjorda erfarenheten, att man hör endast riktigt, vad man själv kan producera. (Ett synbarligen ganska deprimerande faktum för den studerande, tänka väl de flesta). Helt säkert är det av detta faktum, som man bättre än på något annat sätt får bekräftat den angloskandinaviska fonetiska skolans grundaxiom: lär dig först och främst organens ställning och använd örat endast till kontroll. Till förf:s utmärkta framställning av *fejlhøren* och de därav dragna slutsatser kan varje språkman själv lägga hundratals exempel ur egen erfarenhet *.

En annan berömvärd sida av Flagstads framställning är den vikt han tillskriver språkljudens estetiska betydelse. Här framträder filosofens förmåga att analysera. Även där han inte drar sig för att uppträda positivistiskt torde de flesta ge honom rätt, men huvudförtjänsten ligger snarare i att han påpekat, hur mycket det subjektiva spelar in här. Förf. tror på möjligheten att i estetiskt avseende förbättra språken, och särskilt angriper han »det

* Ett lustigt sådant hände mig just under ett livligt samtal med Flagstad om hithörande företeelser. Med kaffe och likör framför oss hörde jag min vård alldeles tydligt bjuda mig »marasquino», medan han, utan att avbryta samtalet, i verkligheten hade sagt »som en maskine». Likören var av en helt annan sort, men optiska och situationsassociationer inverkade så starkt, att jag kunde ha svurit på att han kallat den marasquino, när han fyllde sitt glas.

daglige livs jaskeri, der ledes af den ensidige bestræbelse efter hurtighed og praktiskhed». Den fördärvliga inflytelsen påskyndas, anser förf., ytterligare av »den ubegrundede teoretiske anskuelse, der breder sig mere og mere, at det jævne talesprog frembyder den eneste berettigede sprogform». Med särskilt intresse läsa vi hans önskemål för danskan: »et udbredt kendskab til fonetisk smukkere fremmedsprog, f. eks. svensk, kunde i længden udøve en gavnlig indflydelse». Jag har anfört detta ställe, som står i en not, för att introducera förf:s subjektiva personlighet just i hans mest personliga yttranden; han står *Jespersens* ståndpunkt i första kapitlet av »The Growth and Structure of the English Language» ganska fjärran, han är nästan antipod; franskan och tyskan stå i förgrunden, även såsom undervisningsämnen, därjämte de klassiska språken. Den språkhistoriskt-kritiska blicken, som ser språken ur evolutionistisk synpunkt, saknas, om inte hos förf., så dock ibland i hans framställning.

När förf. i det följande kommer till behandlingen av uttrycksrörelsernas och därmed den organiska fonetikens estetik, rikssprårksproblemet ur kulturellt estetisk synpunkt, har han mycket nytt att framlägga. I synnerhet hans originella syn på uttalsteknikens uppfostrande värde i allmänhet förtjänar beaktas. Bristen på användbara källskrifter är mycket kännbar på detta område. Wilkens, Wundt men framför allt den ofta citerade Spenser lämna ju språkforskaren alldeles i sticket. Både Sweet och Jespersen ha lämnat mycket outforskat, och man är därför dubbelt tacksam för de läsvärda och rikhaltiga kapitlen om språkens estetiska karaktär. Här börjar också förf:s pedagogiska sinne för det, som gör språkundervisningen intresseväckande, träda fram. Flagstads (för många av hans läsare kanske nödvändiga) apologi för sin värdesättning av språkets estetiska sida innehåller behjärtansvärda vinkar. Pedagogen skall alltid fråga sig: från vilken sida kan ämnet intressera lärjungarna; inte: från vilken sida skall det intressera dem? Tron på att barnets närmaste omgivning, svarta tavlan, dörren, fönstret, bläckhornet m. m., skall ha ett självständigt intresse, delar han inte; det finns i själva verket intet annat att räkna med än den främmande formen i och för sig, »lystfølelsen ved den afvexling, den fremmede artikulation frembyder, og den stemning, der knytter sig til sprogets klang».

Härav följer helt naturligt, att förf. tilldelar uttalsundervisningen en utomordentlig betydelse, ett bildningsvärde av första rang; i ingen annan del av sin bok motiverar han heller så grundligt sina åskådningar. »Tilegner man sig ikke udtalen, tilegner man

sig eo ipso ikke sproget. Men praktisk set stiller sagen sig noget anderledes» — och med fin förståelse för de praktiska hindren, som i synnerhet all skolundervisning i detta avseende har att räkna med, betonar han i det följande de krav, som icke ostraffat kunna åsidosättas. Det är en förtjänst att dra in de klassiska språken, som länge ha behandlats och på de flesta håll ännu behandlas på ett styvmoderligt sätt. Man tycks avsiktligt vilja åsidosätta den vetenskapliga forskningens insikter och därav följande krav. Sin psykologiska tankegång lämnar förf. sällan ur sikte. I kapitlet »Sprogets fonetiske side» påminnas vi ideligen, att vi fortfarande böra fasthålla ordföreställningen och språkundervisningens mål såsom riktlinje. Språkundervisningen, säger han, får icke ett ögonblick glömma, att ordet är en handling och att ett säkert grepp på ordet endast kan förvärvas genom att utföra denna handling och att utföra den riktigt. Beteckningen »sprogkunskab», som ofta användes om målet för all språkundervisning, innebär i grunden en djup missuppfattning. Lärjungens aktivitet kräves i långt vidsträcktare grad än när det nutilldags så ofta heter, att ordet bör läras genom örat: ordet läres genom munnen eller genom bägge delarna; det är ett förhållande, som även den oförståndigaste undervisningsmetod ej kan ändra.

Tyvärr kunna icke de intressanta kapitlen om uttalsundervisning refereras utförligare. Vad förf. säger om begränsningen av förmågan att tillägna sig ett gott uttal, om fonetikens betydelse för undervisningen är även av intresse för den, som i likhet med ref. tror, att dessa frågor ej kunna behandlas generellt. Individerna äro mera olika, än psykologerna hittills varit benägna att medge. Visserligen är modersmålets fonetik den enda positiva grundval som eleven i ett främmande språk medbringar och som undervisningen måste bygga på. Vid tal om barnets företräden framför vuxna med avseende på förmågan att tillägna sig ett »främmande» eller över huvud taget flera ljudsystem tror jag dock, att förf. drar alltför vidlyftiga slutsatser. I kapitlet »Vilkårene for tilegnelsen af den rette udtale» inför han däremot i diskussionen ett synnerligen viktigt och intressant, om inte rent av ett nytt, hittills föga beaktat moment. En god uttalsundervisnings förnämsta syfte och värdefullaste frukt, menar han, bör vara den självtillit och självhävdelse, som all språkundervisning (både rikspråksundervisning på modersmålets område och inlärandet av främmande språk) kan skänka. Den vänjer lärjungen vid att under andra former än den vanliga visa sitt väsen. Den tvingar honom att glömma sig

själv, medan han går upp i sin uppgift. Bl. a., säger förf., är fonetisk undervisning även en utgångspunkt för tillägnandet av den självkännedom, som är bildningens förnämsta mål. Till Jespersens framställning i *Sprogundervisning* (på eng. *How to Teach a Foreign Language)* knyter förf. några betraktelser av principiell natur, som ytterligare stryka under kravet på självständig verksamhet och villig uppmärksamhet hos lärjungarna. Det rätta uttalet får ju ej anses och behandlas såsom något som blir färdigt på ett visst stadium, och strängt taget är det ju omöjligt att behärska det rätta uttalet, innan man har förmågan att tala flytande. En viktig sanning konstaterar Flagstad, när han avslutar detta viktiga kapitel med: fel inregistreras ofta under det obestämt fattade begreppet »accent», som är ett slags skräpkammare för fel, som man inte tror sig kunna lägga bort. Teoretisk insikt och ett visst intresse för enstaka fenomen utgöra ofta intet hinder, att folk uttalar så gott som vartenda ord galet. Det centrala i fonetiska studier är därför inte systematisering och riktiga namn på alla slags ljud, utan uppövandet av iakttagelseförmågan, först och främst i riktning mot själviakttagelse. — Det värdefulla i denna framställning ligger i de både för skolmannen och språkforskaren viktiga psykologiska synpunkterna, den psykologiska motiveringen av uttalsundervisningens fundamentala betydelse.

Syftet med de följande kapitlen om ordföreställningens utvidgning, först och främst om de grafiska och optiska föreställningarna, är samma psykologiska motivering. Förf. ger undervisaren en insikt i de faktorer, som bestämma skriftbilden, en ordnad rättskrivning och framför allt barnets »bokstavering» samt den bildade människans läsning. På detta område synes litteraturen vara ganska givande. I synnerhet har den vetenskapliga pedagogiken länge omfattat de genom experiment lätt åtkomliga processerna i hjärnan, som motsvara handens, ögats och minnesbildernas inbördes relationer. Deras primära funktioner kunna studeras i de fall, då de ej dölja sig i komplexet. Mot ett anförande på sid. 76 om det optiska språksinnets ensidiga utveckling såsom fallande under begreppet »memoria localis» vill jag dock invända följande. Det är just ett synnerligen svagt utvecklat lokalsinne och (kanske) därmed sammanhängande oförmåga att lära sig språkliga former, idiomatismer, poetiska uttryckssätt o. s. v. utantill, som brukar vara förenat med ett slaviskt beroende av skriftbilden, ja rent av oförmåga att fästa i minnet ett namn, en vändning, som endast har hörts, ofta även då de hörts många gånger. Hur grundlig och mångsidig förf:s uppfattning av sam-

manhanget mellan »ljud-» och »ljus-»bild än är, så tror jag att han inte tillräckligt anlägger den språkhistoriska synpunkten. Såsom vi t. ex. för historiska eller prehistoriska språkperioder måste göra, böra vi även i allmänhet räkna med alla icke-lingvisters, alltså alla undervisningssökandes, oförmåga att analysera språkligt material, med mindre de få uppdela det i »bokstäver», d. v. s. »was man schwartz auf weiss besizt». Förf:s slutledningar ur sin framställning av det optiska elementet i ordföreställningen vill jag helt och fullt bekräfta. Han har sund blick för ortografiens och alla slags skrivvanors skadliga inflytande på ljudbilden, som, åtminstone för en tid, bör vara A och Ω vid all språkundervisning. »De indvendinger, man i almindelighed hører mod den fonetiske transskription, beror på forudfattede betragtninger og kan teoretisk let gendrives»; se sid. 90—96.

Bokens andra del, »Sprogets almindelige forhold til bevidstheden», lämnar oss först en grundlig psykologisk utredning på språkets inre mekanism: »ordets enhet, d. v. s. enheten i ordföreställningens elementer» (Flagstad visar, hur ljudbilden är den sammanhållande faktorn, och drar viktiga slutsatser för språkpedagogiken); vidare »frasens enhet» (här få vi lära oss åtskilligt av värde för en översättares funktioner). Vad förf. har att giva som bidrag till förståelsen av de grammatiska ändelsernas roll i undervisningen, intresserar språkforskaren inte mindre än pedagogen. I sammanhang med den kritik han ägnar sina föregångares behandling av ändelsernas natur hävdar han ändelsernas sidoordnade position i hela språkmekanismen och försvarar inlärandet av paradigmer och ramsor, t. ex. de starka verbens huvudtempus, huvudsakligen av akustiska hänsyn. Han är skeptisk, principiellt kritisk mot den s. k. analyserande grammatikundervisningen, som åsidosätter *the element of constraint* (Sweet); därom längre ner. Efter en längre utredning av meningens enhet, där både logikern och psykologen komma till orda, och en undersökning (med Høffdings och Wundts framställning till utgångspunkt), där man dock skulle önskat, att hänsyn tagits även till Noreens åsikter i *Vårt språk V* och Pauls betydligt äldre i *Principien,* kommer förf. till sina i pedagogiskt avseende ganska moderata slutledningar. Vi instämma i vad förf. säger om att skillnaden mellan det omedelbara, flytande talet och det, som stöder sig på regler, endast kan vara en gradskillnad och att »den regelbundne tale» genom övning helt omärkligt leder över i »den naturlige tale»; likaledes i allt som säges om stilövningar (sid. 149). Men förf. går utan tvivel för långt, när han vill påstå, att lärjungarna i början endast äro

i stånd att arbeta med ljudassociationer, och fördenskull varnar mot att låta dem bilda meningar själva eller att utgå från meningen såsom enhet. Men vad om exemplen, mönstergilla meningar, minnet över huvud taget? Att franskan och engelskan äro mera lämpliga än tyskan för en mera direkt, analyserande metod i st. f. den grammatiserande, beror, som förf. riktigt säger, på böjelsen att i ett närmare besläktat språk »tala modersmålet med främmande glosor».

Behandlingen av den konstruktiva verksamhet, med vilken ljudelementen förbindas till ord, vändningar och meningar, avslutas med ett mera allmänt kapitel om hindrande och främjande inflytanden på talmekanismen. Av särskild betydelse för språkundervisningen äro iakttagelser sådana som att ett starkt tankearbete stör språkmekanismens funktion: »Denne art af forstyrrelse intræder hyppigt hos mennesker, som besidder nogen evne til selvstændig tænken eller befinder sig på et område, hvor de ikke er helt hjemme, men dog ikke vil gentage ganske banale tanker. Gentagelsen af sådanne tanker er den sikkreste vej til veltalenhed .... Men den flydende tale kan også opnås ved en sådan forudgående gennemarbejden af originale ideer, at taleren uden vanskelighed kan følge den gamle regel: *rem tenere*, hvoraf det naturlige resultat er, at *verba sequuntur*». Att man, när man talar ett »främmande» språk, ger sig mera i språkets våld och att därför den personliga färgen går förlorad, är kanske mindre nödvändigt att påpeka, än att rikedomen i uttrycksmedlen kan kännas och faktiskt kan vara lika stor i flera språk, som praktiskt behärskas.

En den värsta ovana, som den översättande och grammatiserande undervisningen lätt leder till, är att den talande distraheras från sin tankegång genom någon grammatisk svårighet och på det sättet bryter av mitt i sin mening. Att påvisa felens oskadlighet och på samma gång nödvändigheten att fel göras, särskilt i tal, är språkpsykologiens främsta skyldighet gentemot pedagogen. Fruktan för fel är alltför allmän, och ett språk kan endast läras genom oändligt många misstag. Flagstad tiger här om metoden att bedöma lärjungarnas språkliga duktighet efter antalet bockar i en skrivning. Men den, som tillgodogör sig det väsentliga av innehållet i hans bok, kommer snart själv till den slutsatsen, att här ännu föreligger mycket oklart att reda upp och mången orätt att gottgöra i den språkpedagogiska praktiken.

Med befrielse läsa vi vidare om känslornas inflytande på talförmågan: »man kan betragte den grammatiske overvejelses

skadelige følger til dels som virkning av en frygt for at komme til at gøre fejl, i det man overvurderer betydningen af sproglige fejl.» Självkänsla, munterhet, humor äro oumbärliga förutsättningar för ett fruktbringande språkstudium. »Et menneske af et tungt og alvorligt gemyt bør overhovedet næppe vælge den egentlige sproglærervirksomhed, selv om vedkommende har interesse for sprogstudium.» »For sprogundervisningen er det af særlig betydning at eleven tør vove sig frem.» Jämförelsen mellan den dämpade ton, med vilken den bildade talar i det dagliga livet, och den för undervisningen fordrade kraftiga och tydliga artikulationen, som användes när en människa vill ha fram vad som är av största vikt för henne själv, leder förf. över till det något oväntade konstaterandet, att, när allt kommer omkring, den oratoriska formen, högspråket, är lättare att tillägna sig än vardagsspråket. I sammanhang med denna sin uppfattning av känslans betydelse uttalar Flagstad sig alldeles följdriktigt mot de pedagoger, som inte vilja erkänna språkundervisningens betydelse för »styrkelsen af den sociale selvfølelse», och den fruktan, som särskilt tyska pedagoger ha gett uttryck åt, att språkundervisningen inte i och för sig skulle äga bildningsvärde. Mot en av dem (Rattke) anför han, att språket såsom uttryck för ett folks andliga liv underskattas just av dem, som fordra att språkundervisningen skall vara *kulturunterricht*. Flagstad håller på, att det är studiet av själva språkformen, som ger oss den mest omedelbara bilden av en nations andliga individualitet.

I avdelningen »Form og indehold i sproget» följer så en grundlig vidräkning med den villervalla av motsägande, ja rent av vidskepliga åskådningar, som under de senaste årtiondena behärskat pedagogerna. Under slagorden »inre och yttre språkform» dölja sig i hög grad relativa begrepp. Detta förklarar motsägelserna. Men har Flagstad i denna punkt fört oss väsentligt vidare till klarhet? Whitney's vackra och skenbart lättfattliga formel (se sid. 172) gillas av förf., och i samma veva riktar han ett angrepp mot hjälpspråksidéen, som vi kunde tro bero på inflytande från *Fr. Mauthner*, om vi ej visste, att denne tänkare lyckligtvis tillsvidare är främmande för författaren. Vanan, konventionen, »the particular way in which the mind has been led to view things» (Whitney), »den vanemæssige sammenhæng» uppfattas av somliga som ett mellanled mellan det objektiva tankeinnehållet och ljuduttrycket. Men även Flagstad tycks medge, att huvudsvårigheterna ligga däri, att man måste tillägna sig den nya språkliga åskådningsformen, när man vill lära sig ett nytt språk. Eller, som

en nyss från en studieresa hemkommen uppsalastudent en gång klagande utbrast: »det svåra är, att de säga något helt annat»; han syftade på fall som sv. da. *god dag* = nordty., *guten tag* men sydty. *grüss Gott*, eng. *how do you do*, isl. *kontu sæll* etc. Vi ge Flagstad rätt, när han längre fram i sin avhandling konstaterar, att ingen får insikt i översättandets svåra konst, förrän han har klart för sig, att en översättare i själva verket strävar efter det omöjliga. Men vad följer därav för undervisningen?

Flagstad är på det klara med att han här behandlar språkundervisningens ojämförligt viktigaste fråga. Vi äro honom tack skyldiga för den fördomsfrihet, med vilken han tränger till bottnen, oförskräckt skjutande åt sidan de töckenvävnader, i vilka allt hävdvunnet tal om »språkets ande» hittills inspunnit de teoretiska åskådningarna. Hans framställning lider dock av tvenne, som det synes oss, icke oväsentliga brister, främst den, att hans tankegång inte upptar förhållandet mellan flera språk innanför samma medvetande i omedelbart samband med »den inre sprogform», och vidare den, att han undanhåller oss en rikedom på åskådliggörande exempel, som han kunnat hämta ur sin egen erfarenhet och från sina egna, säkert mycket vidlyftiga språkliga *självstudier*. Det ursäktas visserligen av att pedagogen alltid först tänker på de sidor, som angå *undervisningen* såsom försiggående mellan en lärare och en hop mindre kunniga. Men dessa fundamentala frågor måste nu en gång först lösas på en annan väg. Jespersen har i flera av sina skrifter utstakat den: själviakttagelse och koncentration på det egna, begränsade medvetandets rent subjektiva föreställningar, ja rent av idiosynkrasier.*

Jag måste hänvisa den intresserade språkpedagogen till sidd. 159—197, som de flesta läsare liksom ref. torde behöva läsa många gånger i sammanhang, innan de inse frågans räckvidd och kunna fälla ett självständigt omdöme, d. v. s. inrangera Flagstads åskådning i synkretsen av sin egen erfarenhet och teoretiska tros-

* Förf. erkänner själv Sweets stora förtjänst i det avseendet, när han i ett annat sammanhang (sid. 372) säger: »I forbigående sagt er det ikke ubetinget heldigt, at det meste, der på sprogpedagogikens område optræder som erfaringer, er lærerens erfaringer om eleverne og deres antagne forhold til stoffet, medens den personlige, umiddelbare erfaring om, hvorledes man tilegner sig et fremmed sprog, træder i baggrunden.» Vad Sweet beträffar, kunde han ha tillagt, att denne forskare är långt ifrån lika fördomsfri i psykologiska frågor som han är grundlig såsom språkhistoriker och fonetiker. Ett första försök att närma sig de här uppställda problemen från internationell synpunkt gjordes av ref. i inledningen till hans 1905 i Uppsala språkvet. sällsk. förh. utgivna föredrag »Umgangssprache in Südbayern».

bekännelse. Mig faller det lättast att ta förf:s skeptiska ståndpunkt till frågan om ett konstgjort internationellt språk till utgångspunkt. Vi bortse från att han på sätt och vis spiller krut på döda hökar, emedan ingen *språkman* numera eftersträvar annat än ett logiskt följdriktigt meddelelsemedel för vetenskapliga och tekniska ändamål, ett lättlärt, enkelt hjälpspråk, som avstår från finare skiftningar, sådana som förf. här tycks ha för ögonen. Vidare bortse vi från att Sallwürk, mot vars missförstånd av den här föreliggande språkpedagogiska frågan förf. vänder sig, även helt och hållet tycks missuppfatta eller rent av vara okunnig om vad man i våra tider eftersträvar och tror sig kunna uppnå med ett hjälpspråk. (Vi erinra dock om att den språkliga åskådningsformen ju inte är den *enda* svårigheten i språkundervisningen.) Att, som förf. gör i sin not sid. 171, dra in *utomeuropeiska* språk, som varken tillhöra vår kultursfär eller i vilka ingen undervisning kommer i fråga, för oss för långt från spörsmålets *punctum saliens:* i vad mån är olikheten av den (inre) språkliga åskådningsformen en *svårighet*, och hur kan denna svårighet på lämpligaste sätt minskas vid undervisningen? Här bör enligt min uppfattning en utredning av vad jag skulle vilja kalla »det språkliga temperamentet» hos olika individer, t. ex. skolpojkar, göras. Undersökningen bör begränsas till ett relativt *lättlärt*, *besläktat* språk, t. ex. engelskan. I en större klass torde i Danmark (kanske lättare än i Sverige) en eller flera lärjungar anträffas, som genom sina levnadsvillkor äro bilingvala (idealfallet) eller stå på gränsen till bilingvalitet. I Skottland, Wales, på Island, i Holland, Finland m. fl. länder äro ju förhållanden givna, som helt naturligt bjuda på en rik skörd i detta avseende. Tills vidare måste språkhistorien anlitas. Den ger oss en mångfald av utgångspunkter för behandlingen av spörsmålet, hur begränsad eller obegränsad den mänskliga hjärnan är med avseende på den »inre språkformen». Allra mest givande torde en uppmärksam iakttagares anteckningar vara, som antingen röra sig om *en enda* lärjunge, som dagligen undervisas, eller om det egna studiet av ett levande språk. Här torde det snart visa sig, att »modersmål» och »främmande språk» tas i allmänhet såsom alltför begränsade och fasta begrepp och att den normala, något språkligt skolade hjärnan, alldeles bortsett från »begåvning» i allmänhet, är ofantligt elastisk med avseende på *olika språkliga åskådningsformer*. En vida vanligare företeelse, än att till ett individens första språk ett annat skall inläras och båda begagnas, är den, att språk *bytas*, att ett språk förvärvas på ett föregående språks *bekostnad*. Även den före-

teelsen bör kunna undersökas och läggas till grund för den berörda frågan. I våra dagar är det snart ingen överdrift längre, då vi påstå, att vi flytta från land till land, från ett språkområde till ett annat lika lätt som från en stad inom samma rike till en annan.

Av alla liknelser vid tal om språk i lärda skrifter ha till min förvåning en kategori jämförelser sällan blivit anlitad. Den skulle så naturligt kunna hämtas från den belägenhet, vari en person befinner sig, som skall söka sig tillrätta i ett nytt lands, en ny stads topografi. Somliga människor, och jag tror flertalet moderna resande, känna intet som helst besvär. Deras ortsinne leder dem lika lugnt och säkert genom Londons eller Paris gator som genom den »egna» stadens (om de nämligen äga en sådan!) Jespersen påpekar mycket riktigt, att även invänjandet vid nya mått o. dyl. borde jämföras med tillägnandet av den inre språkliga åskådningsformen. Den intelligenta resanden har ju i allmänhet ganska lätt att i sitt system inkoppla associationstrådar, som förbinda små dagliga handlingar, t. ex. betalning, med motsvarande föreställningar i medvetandet. Vad som förf. inte tycks vilja erkänna äro de försök, som göras av språkpedagogerna — om Gouins system har han dock uttalat sig erkännande — att skapa åskådliggörande situationer, i vilka lärjungen får nytta av samma omedelbara upplevelse som den resande utan lärarens ledning dagligen upprepar i främmande land; att »tänka» i *pund*, *pence*, *ounces*, *inches*, *degrees Fahrenheit* är absolut lika viktigt för lärjungen i eng. (så som förf. tänker sig språkundervisningens mål) som att kunna böja *I read* och *I write*. Det är långt ifrån sant, att resande i det ifrågavarande landet ha det så mycket lättare, men de tvingas att intressera sig. Denna kategoriska imperativ bör undervisningen också kunna införa i sin metod. Det »negativa elementet», eget språk eller egen bekvämlighet och lättja, som i fråga om mått och mynt äro ännu större än i fråga om de dagligen återvändande benämningarna *rue*, *street* etc., och mera berättigade då det kontinentala decimalsystemet ger oss en känsla av de egna åskådningsformernas överlägsenhet (t. ex. i England eller Amerika), tycks vara alldeles liksom »utkopplat» hos flertalet moderna nomader. När de efter någon tids vistelse i Berlin, London, Kristiania eller Köpenhamn komma hem, så berätta de omedvetet om *die elektrische*, *the underground*, *trikken*, *sporvognen* etc. (Jag talar inte om dem, som av tillgjordhet begagna de främmande benämningarna, utan om de fall, då dessa senare inställa sig av sig själva och omedvetet ingå i talet). Omfånget för detta »smittande» kan

vara ganska stort hos somliga personer, så att en relativt nyutvandrad amerika-svensk utan avsikt förbluffar sina forna landsmän hemma med att bokstavera för dem Chicago: »si eitsj ai» o. s. v. Hos andra inträder ingen smitta alls, och detta ganska oberoende av, hur mycket de medvetet ha hunnit tillägna sig av språket under sin utrikes vistelse. Jfr i detta avseende det »språkliga temperament», som danskar och norrmän ådagalägga i Sverige, och hur svenskar vanligen smittas fort, ofta till sin förargelse! Två tyskar, som hade grundlig praktisk kännedom om italienskan, disputerade en gång med en tredje, som endast flyktigt tillägnat sig ett »resordförråd» men ofta bevistat teatrar och konserter i Italien, om »språkkänslan». Den musikaliske tredje kunde ärligt försäkra, att det »stred mot hela hans natur» att ropa *bravo!* när en sångerska applåderades, och de två språkmästarna kunde trots sin insikt inte finna annat, än att *brava* skulle låta tillgjort i Tyskland: de skulle aldrig fallit på den tanken att använda den (»naturligtvis enbart riktiga») feminina formen. Så olika kan den »inre språkformen» te sig för olika personligheter eller kanske riktigare temperament.

»Fastheden av modersmaalets sprogform», som i de följande delarna behandlas generellt och som enl. förf. är orsaken till de flesta svårigheterna vid undervisning i levande språk, är, så som jag ser saken, rätt relativ, beroende (1) på individernas andliga läggning och (2) mycket på »modersmålets» och »undervisningsspråkets» inre förhållande till varandra. Det här (s. 192) omtalade »negative element» är alltså olika stort hos olika individer. Det måste dock helt naturligt bli detsamma, hur höga fordringar den lärande under undervisningens gång ställer på sig själv. Förf. glömmer alldeles, att det stadium måste inträda, hos olika personer olika snart, då fasthållandet av språket n:o I:s »inre åskådningsform» blir ett lika positivt och medvetet arbete, som kanske, åtminstone hos oss i Sverige, ännu för mycket försummas; men det blir dess nödvändigare att komma ihåg detta positiva arbete, ju mer rationell och ju mer effektiv språkundervisning vi lyckas åstadkomma.

Frågan: hur kan den med den inre åskådningsformen sammanhängande svårigheten lättast övervinnas? besvaras indirekt i nästa avdelning, om översättningen, där förf. med anslutning huvudsakligen till Sweets försiktiga ståndpunkt håller fast vid att två språk nödvändigtvis måste träda i motsättning till varandra och att det gäller att anlita alla medel, som kunna bringa

ordning i de av lärjungen själv uppsamlade associationerna, och alla medel, som kunna begränsa associationernas omfång.

Följdriktigt förordar förf. översättningens användning med bestämdhet åtminstone på det mera framskridna stadiet. Büttners indelning i tre stadier, som förf. tycks gilla, synes mig en onödig distinktion, men på det hela taget förmodar jag, att skolmän torde bekräfta Flagstads uppfattning, i synnerhet den riktiga åskådningen att övningar tjäna till att befästa den språkform, som ett tidigare stadium huvudsakligen bör meddela.

Den viktiga huvudavdelningen Grammatikundervisning inledes med en välbehövlig varning mot den ytliga uppfattningen, att skolbarn på 10—18 års ålder kunna lära sig ett nytt språk alldeles som det första, på vilket de i 6—7 år kunde använda ett obegränsat antal timmar dagligen. Två grundprinciper uppställas: (1) olika språks olika åskådningsformer bero på absolut godtycklighet — det finns lika många överensstämmelser som olikheter mellan språken — och, viktigast av allt, (2) språkundervisningens mål är att göra användningen av språkliga åskådningsformer till en mekanisk verksamhet, som försiggår av sig själv, utan att det teoretiska vetandet anlitas.

Jespersens fordran på »at få det videnskabelige system (av grammatiken) bygget op ad naturlig vej på iakttagelsens grundvold» underkastas en skarp kritik ur undervisningspraktikens synpunkt. Jespersen yrkar i »Sprogundervisning» på tillämpandet av den deskriptiva grammatiken, såsom språkvetenskapen idkar den, på undervisningens gång. Jag kan dock tänka mig ett sätt att göra det utan att begå de fel, vilka förf. tycks anse oundvikliga för läraren, när han överger språkläran med *the elements of constraint* i språket framställda som lagparagrafer. Även här som förut tror jag att förf. otillräckligt skiljer mellan det språkliga minnet och lärjungens förståelse för företeelserna. Vad den senare beträffar, har Jespersen funnit och uppställt ett ideal, som jag tror varje modern lärare även utanför naturläran söker efterleva; att fästa vissa praktiska vinkar i minnet för att spara tid och att inpränta tydligare, att det här och där är »ett fel», »en bock», må vara ett oundvikligt ont i skolorna; men jag fasthåller med Jespersen: »ju mindre av den sorten, dess bättre». I själva verket beror naturligtvis Jespersens och Flagstads meningsskillnad på att den senare drar ett kritstreck kring »modersmålet», en åskådning som vi språkmänniskor lärt oss se ned på med en viss likgiltighet, vilken härleder sig från språkhistoria och i all synnerhet från våra dialektstudier. Språkmannens och lärarens syn på

tingen äro svåra att förlika i denna punkt, om man inte såsom Sweet i *A Practical Study of Languages* behandlar förståelsen (insikten, vetenskapen) och minnet (färdigheten, skolundervisning, läxor) i skilda kapitel. Varje undervisning måste blanda in något av det förra elementet för att bli intresseväckande, en nödvändighet, som förf. säkert icke förnekar, även om han fruktar att målet, det som lärjungen bör kunna, lätt kan undanskymmas därav.

Den, som i likhet med ref. inte förr haft fullt klart för sig vad som egentligen åsyftas med uttrycken induktiv och deduktiv grammatikundervisning, kan här ej allenast få veta, att vi inte behöva skämmas för denna bristande insikt (ty ingen tycks äga den), utan också, att regler, såsom Sweet redan har erkänt, är den kortaste förbindelseleden mellan de två punkter, som läraren har att handskas med: lärjungens hjärna och det språkliga materialet, att med andra ord grammatikundervisningen endast kan vara induktiv. Återstår alltså bara spörsmålet, hur mycket grammatikundervisning som bör förekomma.

Förf:s framställning av felrättning — hur onödigt det är att den ofantliga massa fel, som en samvetsgrann lärare rättar, bli rättade (s. 215), — av det tråkiga i all elementär grammatikundervisning (s. 217—18) m. fl. punkter, som man gärna hör en fördomsfri och erfaren undervisares omdöme om, är alldeles förträfflig. Han räknar upp alla faror, som en undervisning med för mycket grammatikplugg, den »indirekta» metoden för med sig (s. 227), och han ger den »direkta» metoden det stora erkännandet: »at den aktive brug av ordet overhovedet er kommen til sin ret som det grundlæggende middel i sprogundervisningen, er den moderne retnings uvisnelige fortjeneste».

I slutet av denna boks viktigaste del, »Form og indhold i sproget», drar förf. några intressanta slutsatser rörande den lämpligaste bearbetningen av språkläran. Såsom det väsentligaste elementet behandlar han följdriktigt jämförelsen mellan modersmålet och undervisningsspråket. »Det synes os naturligt, at den fremtidige udvikling af skolegrammatiken forfølger denne bane, i det man resolut erkender, at vi med hensyn til tilegnelsen af et fremmed sprog står og må stå på modersmålets grund.» Detta låter som ett fördömande av det slags böcker, för vilka Rippmanns *First English Book* kan stå såsom typ. Efter vad jag kunnat inhämta genom muntlig diskussion av ett par punkter med förf., gillar han nog principen i sådana läroböcker för vissa speciella förhållanden och i all synnerhet på det lägsta stadiet; men, som de av förf. uppställda utmärkta exemplen på sidd. 234 och

242—3 visa, yrkar han på ett grundligare studium av de grammatikaliska begreppen och uppställning av regler, som gå ut från lärjungens *innate tendency* att gruppera, alltså i allt väsentligt en framställning, som Elfstrand och Hjorth lagt till grund för sina språkläror i eng. resp. tyska. — Hur man i en framtid borde försöka komma loss från den latinska grammatikens kategorier och terminologi, har förf. underlåtit att yttra sig om. Har det månne skett av fruktan att komma den vetenskapliga, deskriptiva grammatikens stekeld för nära? Som Beckman visat i sin svenska grammatik, borde även de utländska språklärorna avfattas på ett sätt, som hämtar idéerna till indelning och benämning av de språkliga uttrycksmedlen från språkets egen byggnad. Sweet's *A New English Grammar* i två band och Jespersens nya eng. grammatik bjuda på en mängd uppslag i den nämnda riktningen, som förenkla åtskilligt för läroboksförfattaren. I Sverige har Noreens *Vårt språk* redan utövat ett visst inflytande i denna riktning, och det vore att önska, att man framdeles försökte skaka av sig det tunga harnesk av grammatiska begrepp, som våra moderna, mer eller mindre analyserande språk ej behöva snöras in i.

I nästa avdelning, som behandlar betydelsen, anför förf. ytterligare några tungt vägande skäl för bibehållandet av översättningsövningar, förståndigt brukade. Han har trängt djupt in i vad som undervisaren bör veta om stilarter, särskilt poesin och humorn; under titeln »Det kvantitative moment i ordbetydningen» behandlas frågan, i vilken ordning de uppställda fyra huvudformerna dagligt tal, torrprosa, tekniskt språk och det poetiskt-litterära språket böra förekomma i undervisningen. Slutsatsen, att talspråket måste bli grundvalen, är alldeles övertygande, och om förf. i det föregående väckt reformälskarens misstro i åtskilligt, försonas säkert även den radikalaste anhängare av den moderna riktningen, när han läser denna framställning. Detsamma gäller om förf:s åsikter i frågan om undervisning på själva undervisningsspråket. Hans yrkande på gemensamma, internationella termer för alla språk är i och för sig berömvärt men leder lätt till den ovan påpekade faran, att en terminologi överföres, där den inte hör hemma; åtminstone borde den klassiska hållas åtskills från den för svenskan, danskan, engelskan och tyskan med fördel gemensamma terminologien.

Vad förf. i detta kapitel säger till försvar för Gouins metod att ordna ordförrådet i logiska grupper och de förslag till modifikation han gör torde vara värt allmänt beaktande. Likaledes hans råd att inte förakta genomsnittsskönlitteraturen till läsning

för att inhämta det ordförråd och de associationer, som den främmande nationen mest rör sig med. Hit höra också tidningarna med deras blandade innehåll. Till utrikesvistelsen och dess välsignelser ställer sig förf. med rätta något skeptisk. Mot det allmänt härskande överskattandet av kortare studieresor åtminstone i syfte att lära sig ett språk »fullkomligt», som det brukar heta, är en opposition fullständigt på sin plats. Det är ju klart, att den studerande måste föra med sig så gott som allt, vad en grundlig språkundervisning hemma kan meddela, för att kunna koncentrera sig om det som endast på ort och ställe kan uppnås, »indlevelsen i det jævne talesprog».

Det kapitel, som refererats utförligast härovan: »Den inre sprogform», fullständigas af förf:s rikhaltiga samling originella och väl genomtänkta nya uppslag under denna avdelnings tredje paragraf »Det reale betydningsgrundlag». Vi instämma här först och främst i utgångspunkten, att och varför det är omöjligt att »tänka på ett främmande språk». Det skulle, som Flagstad anför mot Eggert's korttänkta framställning, vara liktydigt med »at tilegne sig en fremmed nationalitet». Utan att praktiskt uppgå i ett främmande folks liv är det ju otänkbart. Men är man då hänvisad, som Flagstad menar, till en medveten »maskering»? Är inte snarare den omedvetna spontana påverkan, när t. ex., som förf. medger, »den tørre danske, der ikke tør hengive sig i følelsen og altid er på sin post mod det latterlige», dock blir »sentimental og inderlig på tysk, spirituel og diplomatisk høflig på fransk, naiv ligefrem på engelsk», just den påverkan vi böra fästa största avseende vid för våra lärjungars räkning? Det vore löjligt att hänge sig till en mystisk tro på »språkets ande», en uppfattning, som förf. med rätta vill komma till livs. Men att med förf. i denna påverkan endast se en från själva den språkliga formen utgående suggestion tycks ha till förutsättning, att man ser fastheten av modersmålets åskådningsform genom förstoringsglas. Pedagogen måste använda förstoringsglaset, det är sant, men psykologen, som siktar på »språkets psykologiska natur», borde vara mera villig att erkänna det gemensamt mänskliga även i de mest avlägsna delar av romarnas rike och hos de mest olikartade arvingar av den klassiska kulturen. Vad som är olika är formen, inte anden; konventionen, inte naturen; temperamentet, inte viljan. På sid. 356 ff. kommer förf. att tala om Goethes språkbegåvning och kosmopolitiska bildning, dock utan att framhäva det som synes mig vara det mest slående i hans temperament, den allomfattande fördomsfriheten och därav följande förmåga till *οὐ συνέχθειν ἀλλὰ*

συμφιλεῖν, drivfjädern *par excellence* till den aktivitet, som är »sprogtilegnelsens hovedprincip». Då jag i åtta europeiska länder haft tillfälle till umgänge med folk, som tillhört ännu flera olika europeiska folkslag, har jag haft rika tillfällen att på mig själv och andra göra iakttagelser, och jag kan konstatera, att jag i intet avseende har funnit satsen *quot capita tot sensus* bekräftad på ett mera förvillande sätt. Jag tror därför icke — och jag hänvisar till mina anföranden här ovan s. 13 o. f. — att man kan bygga någon som helst åskådning på dessa företeelser. När förf. kommer till den slutsatsen, att »det væsentligste og vigtigste realstudium er selve sprogstudiet», gäller detta kanske för majoriteten västgermaner, kelter, slaver m. fl. folk men avgjort för minoriteten fransmän, engelsmän och nordbor, bland vilka senare även författaren med sin fina förståelse av det anförda exemplet »soldat» på franska och på danska (ss. 286—7) synes mig göra ett undantag. Däremot lämnar förf. de personer alldeles ur sikte, som på ett eller annat sätt redan äro bilingvala (jag ger här ordet samma vidsträckta betydelse som ovan, sid. 12), eller ha individuella förutsättningar till att kunna bli det. Jag tror inte, att »det reala begreppsinnehåll, som det främmande språket vilar på», nödvändigt alltid förblir »främmande», utan att det här är en begreppsoklarhet i själva ordet »främmande», som bär huvudskulden.* Menas det »nytt» eller »okänt» eller »obegripligt» eller vad eljest? Bortsett från de av mig anförda stora, kanske oöverkomliga skiljaktigheterna i temperament hos olika personer, ha vi dock den resande,** för vilken samfärdsmedel, mynt, mått och följaktligen också benämningarna, den »yttre språkformen», i ett annat land äro lika litet »främmande», som avvikelserna i dylika ting äro för honom i en landsända av fosterlandet, där han aldrig varit förr. Ja, kanske motsatsen inträffar, att han är bättre hemmastadd i utlandet. Läs R. L. Stevenson *The Foreigner at Home* eller Norman Angell *The Great Illusion*, och se, hur vi i våra dagar *haben es herrlich weit gebracht*. Med andra ord, vi äro på väg att nationellt individualisera oss, på samma gång som våra förbättrade samfärdsmedel tillåta oss att hoppa över gränserna. Det är svårt för språkundervisaren att här ta ställning, och dock är en bland världens främsta fredsvänliga uppgifter just honom anförtrodd. De här ovan från rent praktiska områden hämtade

* Här kan ju den *objektiva* betydelsen »tillhörande ett främmande land», d. v. s. ett land, där man inte är bofast, inte direkt vara åsyftad.

** Jämte det inflytande han utövar på kretsen anhöriga, bekanta, barn och eventuellt lärjungar!

iakttagelserna kunna naturligtvis utsträckas till all språktillämpning i det dagliga livet. Här om dagen hörde jag ett samtal mellan en svensk dam och en engelsman, som ofta vistas i Frankrike. Förvånad över hennes intresse för och kännedom om detta land frågade Mr. T.: »I vilken del av Frankrike har ni varit?» — »Jag har bara läst franska böcker.» — »Nå, då har ni varit i hela Frankrike.» Mr T:s ord innebära allt vad som bör kommas ihåg vid behandling av denna fråga, detsamma som Schiller syftar på, när han kallar människohjärnan vid och rymlig och det materiella rummet trångt. Jag är inte så rädd som förf. för att de genom språkstudiet vunna föreställningarna om livet i ett annat land möjligen kunna bli oriktiga och allra minst för att de skapa illusioner, ty *what we call illusions are often a wider vision of past and present realities, a willing movement of a man's soul with the larger sweep of the world's forces* (George Eliot). Jag är för egen del övertygad om att språkundervisningen, som språkvetenskapen redan har gjort det, bör utan inskränkning räkna med den europeiska kulturens och slutligen även de mänskliga kulturbegreppens enhet och likhet. Till sist måste vi uppfatta de olika språkliga uttrycken snarare såsom yttringar av olika historiska förutsättningar, av tradition och konvention, såsom uttryck för folkens olika syn på de små tingen, på stämningar, olika utveckling av den högre intelligensen; icke såsom skiljaktigheter av fundamental natur, liknande dem som påtagligt skilja oss från österlandets folk. Man behöver bara ha bevistat en internationell kongress för att en gång för alla komma underfund med, hur rätt Flagstad har, då han även i detta kapitel huvudsakligen betonar den tekniska färdigheten såsom språkundervisningens mål. Europas folk äro mogna att förstå varandra, det behövs bara språklig färdighet för att meddela oss med varandra i de angelägenheter, som angå oss alla.

Först i bokens sista stora avdelning »Sprogets forhold til sjælelivets enhed» går förf. in på det som psykologen antagligen måste spara till slutet såsom det mest sammansatta, nämligen de företeelser man brukar sammanfatta under ordet minne.

Synnerligen tacksamma böra vi vara förf. för att han med hjälp av sina språkvetenskapliga kunskaper söker lösa den svåra och mycket omstridda gåtan: böra vi använda etymologi, språkhistoria, historisk ljudlära i skolan, i den mån det kan underlätta minnesläxan? Flagstad känner till lärjungarnas vakna och naturliga intresse för härledningen, »det vil ogsaa være praktisk riktigt — bortset fra det bidrag til forståelse av sprogets væsen, som derigennem gives — at gøre eleverne opmærksamme på hoved-

træk af de lydlove, der behersker sprogets historiske udvikling eller bestemmer dets forhold til andre bekente sprog — — — ti derigennem forøges muligheden af associationer, der har den fordel i egentlig forstand at angå de pågældende ord.» Särskilt påpekas listan starka verb, som kan begagnas liksom en provkarta på alla ljudmotsvarigheter. Det varnas dock kraftigt mot ett alltför mycket, »et skær, man i begejstring for sproghistorien kan komme til at strande på».

Intet av Flagstads uttalanden förefaller oss dock viktigare än hans råd till läraren att koncentrera sig kring lärjungens egen förmåga att uttrycka sig, att språkligt själv handla, arbeta, forma. Här framställes systematiskt och lättfattligt vad de föregående kapitlen sökt klarlägga i detalj: nödvändigheten att få den lärande till att tala, till att göra fel, själv rätta fel, känna sig för, samtala med läraren, nedlägga sin praktiska kunskap i små självständiga krior och återberättelser. Här kritiseras även användningen av bildmaterial och påvisas gränsen för vad deras användning kan uträtta. För övrigt »overalt, hvor fantasien kan bevinges, er dette av det gode»; goda illustrationer förordas. Särskilt varnar förf. mot stympade texter; innehållets intresse är viktigare än små hänsyn till språkformen. Av stort värde äro övningar i det riktiga föredragets svåra konst såsom ett tillfälle för lärjungen att själv pröva och kontrollera sin förmåga att göra sig begriplig för andra, att *betona* riktigt och energiskt o. s. v.

Det avslutande kapitlet »Viljen og sprogtilegnelsen» kastar ett skarpt ljus på allt som kallar sig för »metod», och förf. visar ytterligare, hur orimligt mycket människorna bruka vänta sig av utrikesvistelser såsom en »metod» att minska besväret. Flagstad slår fast: »Det egentlige grundlag for sprogtilegnelsen er den år igennem dag for dag fortsatte bevidste opsamling af sprogstof og dettes afgrænsning navnlig overfor modersmålet. Herved danner sprogfølelsen sig, som ikke er andet end den samlede sum af sikker viden, der yttrer sig i en umiddelbar tilfredshed eller utilfredshed overfor vore egne eller andres sproglige udtryk, men ikke er nogen hemmelighedsfuld ævne, der kan fremelskes i løbet af kort tid og afkorte den besværlige vej» — en, som det synes mig, glänsande formulering av hela den ställning vi böra intaga gentemot kvacksalvarna på språkpedagogikens område. Flagstad har, som man ser, när man närmar sig bokens slut, tämligen metodiskt begränsat innehållet till undervisningsfrågor rörande de främmande språken; hans tanke på »avgrænsning navnlig overfor modersmålet», en av de bäst framställda av hans lärdomar, skulle kanske ha

kunnat uttryckas så, att man i skolan borde försöka meddela mera allmän språklära, alltså allmän fonetik, allmän indoeuropeisk och germansk ljudhistoria (grunddragen naturligtvis) på modersmålets basis.

Jag delar till fullo förf:s skepsis mot »infödda lärare».* Deras förordande innebär ett överskattande av modersmålsbegreppet. Men dessutom blir den utomlands födde ju först användbar till skolundervisning, när han har förlorat sin nationalitet genom att förvärva sina lärjungars syn på språket, vilket delvis är detsamma som att äga deras nationalitet. Däremot böra alla språklärare, som förf. uttryckligt betonar, få rikt tillfälle till utrikes studieresor, till långvariga, självständiga studier på det ifrågavarande språkområdet och till personlig förbindelse med personer av det landets nationalitet.

Förf. slutar sin alltigenom intresseväckande bok, vars främsta syfte är att få de omstridda punkterna diskuterade, med att betona betydelsen av underhållande moment i undervisningen. Å andra sidan, säger han, »udspringer dog den dybeste interesse for sprogstudiet af selve sprogets natur. — — Eleven må have lov til at tale og skrive med frihed i det omfang, hans standpunkt tillader ham, eller noget derudover. Ti alle bekymringer for tilegnelsen av et eller andet urigtigt vejer dog mindre end den forøgelse af interesset som vindes.» — Då Flagstad kallar »det originale udtryk for den selvtænkte tanke det højeste formål for sprogbeherskelsen», rekommenderar han livligt återberättelser efter en på modersmålet uppläst text eller översättning av tidigare på modersmålet avfattade krior. — »Bestræbelsen for at lade eleven danne sig en individuell udtryksform kan tage sin begyndelse i det små på undervisningens første time. Men afslutningen, *tilegnelsen af en personlig stil,* der slutter om personlighedens egneste ytringer, ligger i virkeligheden udover vad der billigvis kan forlanges af undervisningen. Den kan kun opnås som led i en selvstændig åndelig livsudfoldelse.»

Om arbetet, som slutar med dessa ord, värdiga en personlighet med inblick i människosjälen, med känsla för dess felsteg och försyndelser, med tro på pedagogens allvarliga kall att hjälpa, stödja, älska fram själskrafter, läses med samma nöje av de många unga krafter, som stå eller tänka ställa sig i språkundervisningens tjänst, som av ref., med samma öppna blick av de äldre och erfarne, som förf. har för äldre åskådningars berättigande, och

* Se min uppsats *Om uttalsundervisning,* Verdandi 1908, s. 133 o. f.

med samma iver av lingvisterna, som man borde kunna vänta sig av den mångsidighet, med vilken vissa drag av språkpsykologin blivit belysta och riktade i denna volym, tvivlar jag inte på att förf. får sin önskan tillfredsställd, kanske bäst från svenska kollegers sida, att bokens innehåll diskuteras.

GYLDENDALSKE BOGHANDEL · NORDISK FORLAG

N. H. BANG

OVERSIGT OVER OPDRAGELSENS OG SKOLENS HISTORIE

3. Oplag. 3 Kr. 25 Øre.

OSCAR HANSEN

OPDRAGELSESLÆRE

6 Kroner.

OTTO JESPERSEN

SPROGUNDERVISNING

3 Kr. 25 Øre.

HERMAN TRIER

PÆDAGOGISKE STREJFLYS

5 Kroner.

AF OPDRAGELSENS HISTORIE

5 Kr. 50 Øre.

PÆDAGOGIKEN SOM VIDENSKAB

3 Kroner.

Forlagstrykkeriet, Klarebodarne 3, København K.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.
This book is DUE on the last date stamped below.

LIBRARY USE

MAR 9 1952

9 Mar 52 LU

LD 21-95m-11'50(2877s16)476

YC 52258

M303691

PB35
F55

THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY